



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA  
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA  
PROGRAMA DE PROFUNDIZACIÓN EN PROCESOS EN PSICOLOGÍA  
CLÍNICA

# EVALUACIÓN DE CONDUCTAS AGRESIVAS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

REPORTE DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
PRESENTA

**JOSÉ ANTONIO MENDOZA MARTÍNEZ**

Director: **Lic. Enrique Berra Ruíz**  
Dictaminadores:  
Secretaria: **Lic. Blanca Delia Arias García**  
Vocal: **Lic. Alicia Ivet Flores Elvira**



Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México.  
Diciembre, 2013.



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.

## ***DEDICATORIA***

Este trabajo va dedicado a mis padres, a mi sobrina Jenny y a Viki por su constancia en su lucha por la vida. Mis padres, aun sin estudios, me enseñaron el respeto a mis mayores, la responsabilidad, el no robar y no mentir. Mi sobrina, aun con su parálisis cerebral; no es la misma desde que inicio su programa de rehabilitación; sé que es dolorosa la terapia pero no existe otra forma de superarlo; se también, que cuando empezó caminar, se cayó varias veces, noté varias ocasiones el dolor y lagrimas en sus ojos pero siempre se levantó. Viki, hemos salido adelante, pero tu mas porque has sabido abrirte camino cuando la vida no te estaba dando lo que tu querías. Los logros de Jenny se deben a tu esfuerzo, dedicación y constancia; te felicito por tu espíritu combativo.

## ***AGRADECIMIENTOS***

A mi hermano Carlos y Yaneth por abrirme las puertas de su casa y corazón, por escucharme en mis problemas, metas escolares y compartirme de sus alimentos y prestarme el local. Yareni e Itzú, cada vez que iba a su casa y las veía haciendo sus tareas, me motivaron hacer las mías. Gracias.

Marú, Juan, Karen y Rafa por brindarme una sonrisa, por darme su confianza, muestras de apoyo o invitarme un taco, un vaso con agua; por abrirme las puertas de su casa, estima que me tienen y recibirme en su casa como un ser especial. Gracias.

Lulú, me has demostrado que sola has podido sacar adelante a tu hijo, situación que he tomado de ejemplo para no dejarme derrotar tan fácilmente. Gracias Iván por tus sonrisas. Gracias.

Alejandro, Doña Chincuis, Jesús y Vale, gracias por compartir el espacio donde vivimos, por jugar y muchas sonrisas que hemos vivido juntos. Gracias.

Francisco, Gela, Panchito y Jhona por ser parte de nuestra familia, por su alegría, por compartir en ocasiones sus alimentos conmigo. Hermano, recuerdo el día que me fuiste a ver al consultorio donde me hiciste la recomendación de cambiar mi forma de vestir, recomendación que he llevado a cabo. Gracias.

Trini, he aprendido de ti tu disciplina en el trabajo, situación que he imitado para ponerla en práctica en mi nueva profesión de psicólogo.

Tere, tu tenacidad en mantener limpia y en perfectas condiciones la casa han sido parte en mi formación; gracias por tu amistad y confianza. El día que me forraste aquel libro de psicología te dije que iba ha ser el mejor psicólogo; el compromiso sigue y sé que lo voy a lograr. Gracias.

Dany, tus constantes ocurrencias me han arrancado varias carcajadas, aun sin tener el ánimo de hacerlo. Gracias.

A todos los profesores, profesoras y administrativos por haber contribuido a mi formación profesional. Gracias.

Al profe Berra, a las maestras Blanca Delia y Alicia Ivet por su valioso tiempo y talentos aportados en este trabajo; cada uno de ustedes aportó su granito de arena en mi formación académica y en la culminación de este proyecto de investigación. Mis más sinceros agradecimientos.

A la FES Iztacala perteneciente a la máxima casa de estudio del país, la UNAM por abrirme sus puertas. Gracias.

A Jesucristo porque sin Él, no hubiese podido levantarme en los momentos mas difíciles, porque Él puso los medios y las personas indicadas para poder concluir mis estudios profesionales.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	5
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>1. ADOLESCENCIA</b> .....	8
1.1 Preadolescencia.....	9
1.2 Adolescencia temprana (13 y 14 años) .....	10
1.3 Adolescencia 15 - 16 años.....	12
<b>2. CONDUCTAS AGRESIVAS</b> .....	14
2.1 Concepto de conducta agresiva.....	14
2.2 Factores que influyen en la conducta agresiva.....	15
2.3 Clasificación y tipología de las conductas agresivas.....	19
2.4 Elementos del comportamiento agresivo.....	21
2.5 Conducta agresiva en la adolescencia.....	23
<b>3. AGRESION ESCOLAR EN ADOLESCENTES</b> .....	30
<b>4. MÉTODO</b> .....	34
Justificación.....	34
Objetivo.....	34
Participantes.....	35
Instrumento.....	35
Tipo de estudio.....	36
Tipo de diseño.....	36
Procedimiento .....	36
<b>5. RESULTADOS</b> .....	38
<b>6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN</b> .....	56
<b>7. REFERENCIAS</b> .....	62
<b>8. ANEXOS</b> .....	83

## **RESUMEN**

La investigación tiene por objetivo describir las conductas agresivas que se presentan en estudiantes de una secundaria; aplicando la Escala de Agresión entre Pares que evalúa el comportamiento agresivo; compuesta por cuatro sub-escalas: Influencias externas, Actitud personal hacia la violencia, Conductas pro-sociales y Conductas agresivas, integrada por 35 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert. La media de las edades fue de 13 años, en su mayoría integrado por mujeres (61.7%) de 1º, 2º y 3er. grado. En relación a la actitud hacia la violencia de los participantes se comprobó que están “totalmente en desacuerdo”; ya que, fue la respuesta con más alto puntaje; mientras que en la sub-escala de “Conductas pro-sociales”, la mayoría de los encuestados eligieron la respuesta de “5 o 6 veces” la práctica de conductas altruistas con sus pares. En cuanto a la sub-escala de “Conductas agresivas” los puntajes más altos de respuesta recayeron en la opción de “nunca”; sin embargo, en la sub-escala de “Influencias externas”, la mayoría de los encuestados eligieron “ninguna vez”.

Se puede concluir que en la sub-escala “Actitud hacia la violencia” los encuestados no apoyan la práctica de la violencia debido a que en la sub-escala de “Conductas pro-sociales” los participantes presentan conductas altruistas hacia sus semejantes; mientras que, en la sub-escala de “Conductas agresivas”, son pocos los que reportan practicarla. Es poca la influencia de los amigos y adultos que reciben los participantes para practicar actos violentos.

*Palabras claves:* Adolescencia, evaluación, alumnos, escuela, agresión entre pares, victimización.

## **ABSTRACT**

The research aims to describe aggressive behaviors that occur in a high school student, applying Peer Aggression Scale that evaluates the aggressive behavior

composed of four sub-scales: External influences, personal attitude toward violence, pro-social behaviors and aggressive behaviors reagents composed of 35 Likert-type response options. The mean age was 13 years, mostly made up of women (61.7 %) of 1st, 2nd and 3rd grade. Regarding the attitude towards violence found that participants are "strongly disagree" since it was the highest scoring response, while in the sub- scale "pro-social behaviors", most respondents chose the response of " 5 or 6 times" the practice of altruistic behaviors with peers. As for the sub-scale "aggressive behaviors" the highest scores were given to the response option "never", but in the sub-scale "External Influences", the majority of respondents chose "none of the time".

It can be concluded that the subscale "Attitude towards violence" respondents do not support the practice of violence because in the sub-scale "pro-social behaviors" participants present altruistic behavior towards their peers, while in the sub-scale "aggressive behaviors", few reporting practice. There is little influence of friends and adults receiving participants to practice violence.

*Keywords:* Adolescence, evaluation, pupils, school, peer aggression, victimization.

## **INTRODUCCIÓN**

La conducta agresiva ha sido un tema estudiado desde hace tiempo; debido a las implicaciones que tiene para la vida en común. Dicho comportamiento involucra una intencionalidad de producir daño a otro, donde se ven implicados factores biológicos y ambientales (Perry, D., Perry L. & Boldizar J., 1990). Por ser un comportamiento dañino para la convivencia social y ocasionar daño a otras personas, debemos ver la conducta agresiva como un comportamiento que debe ser desalentado en quienes la practican.

En este momento, el tema de la conducta agresiva escolar es una problemática que se presenta a nivel mundial y de modo más evidente en los niveles de la educación primaria y secundaria, desarrollándose en las etapas iniciales del ser humano donde es más factible modificar dicha conducta. Un estudio elaborado en Canadá (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008), llegó a la conclusión que durante la primera infancia los niños empiezan a demostrar conductas agresivas y es la fase crítica para iniciar a los niños en las conductas básicas de la interacción social, siendo estas: compartir, cooperar y comunicar. De igual manera, el estudio menciona que aquellos niños que no desarrollan estos aprendizajes tienen mayor probabilidad de presentar problemas en el futuro como: rendimiento escolar, abuso de sustancias, enfermedades mentales y actividades criminales.

Esta investigación iniciará con el tema relacionado con la adolescencia y las diferentes etapas que la componen; posteriormente, se abordarán las conductas agresivas en donde se desarrollará su concepto, factores que influyen para su desarrollo, clasificación, tipologías, elementos de comportamiento agresivo y las conductas agresivas en la adolescencia; después iniciaremos con el tema sobre la agresión escolar en adolescentes; al término de este, daremos entrada a la investigación que consta de la metodología utilizada para su desarrollo, discusión y conclusiones; así como, las referencias bibliográficas utilizadas en el presente trabajo y los anexos respectivos.

## **1. ADOLESCENCIA**

La adolescencia es el periodo de transición entre la niñez y la vida adulta, durante la cual, acontece la maduración sexual ocurriendo la preparación para ingresar al mundo de los adultos, iniciando desde el comienzo de la pubertad, hasta alcanzar la madurez; es un estado temporal en donde los adolescentes se convierten en hombres o mujeres adultos (S/A, 1994).

La adolescencia es considerada como un periodo individual de dependencia, no de autosuficiencia, donde se muestran muy sensibles a la sociedad que los rodea, a sus reglas no escritas, sus valores, sus tensiones políticas y económicas, según Stanley (1904). La adolescencia viene a constituir un periodo en donde se evidencian cambios físicos, biológicos y psicológicos, mostrando comportamientos que en algunas ocasiones los afectan, tanto a sí mismo, como quienes lo rodean por falta de correspondencia entre sus sentimientos y lo que la sociedad quiere que sean.

Efron (1998), menciona que durante la pubertad y la adolescencia se tendrá que aprender a asumir decisiones propias, generar nuevos compromisos y con ello ganar experiencia para lograr la independencia, a veces, buscará el consejo de sus padres y en otras ocasiones sentirá la necesidad de ser él únicamente el que decida, hasta que poco a poco logre una autonomía y con ello ingresar a la etapa de la juventud, en donde la persona ya se independiza de la familia y cuenta con solvencia económica para formar un nuevo hogar. En cuanto a los padres del adolescente, les será difícil encontrar equilibrio entre la dependencia que esté tiene y la independencia que desea, generando en muchas ocasiones discusiones.

En el siguiente apartado, se abordarán las etapas de la adolescencia que son: preadolescencia, adolescencia temprana y adolescencia descritas por diferentes autores; esta clasificación es meramente ilustrativa, con el fin de identificar los eventos por los que atraviesan en su desarrollo.

## **1.1 Preadolescencia**

En esta etapa el preadolescente cuenta con 11 años de edad, sus esfuerzos van encaminados a la afirmación de su propio yo, adopta actitudes de un adulto. Presenta cambios bruscos de humor; una precariedad en su estado de salud; interés en las relaciones interpersonales; da prioridad a su grupo de amigos en temas relacionado con el juego o paseos en donde puede platicar, detenerse cuando algo llama su atención y opinar sobre lo que ve a su paso. En esta etapa son frecuentes los grandes enfados entre compañeros, seguidos de grandes reconciliaciones.

La preadolescencia tiene una duración aproximada de 2 a 3 años. Es una etapa conflictiva para los adolescentes, padres y maestros. Presentan frecuentes problemas escolares, cambios de humor, indolencia y melancolía; mientras que otros muchachos desarrollarán la crueldad y violencia. Cabe mencionar que si el adolescente cuenta con seguridad y confianza; las cuales, adquirió durante la infancia, le permitirán concluir airoosamente su desarrollo afectivo.

Otra de las características de esta etapa es cuando el preadolescente adopta una actitud crítica ante los padres a los que empieza a reconocer con sus cualidades y defectos, presentado lealtad hacia ellos. Se siente identificado con el grupo familiar, busca compañía y protección de sus padres (Quiroga, 1999).

Ahora bien, en ambos sexos se presenta un cierto interés por iniciar un mutuo acercamiento, ocasionados por los cambios de la adolescencia que tendrán como objetivo la maduración sexual de los individuos. Se enamoran fácilmente de manera superficial y fugaz (S/A, 1994).

Al aproximarse la adolescencia, el muchacho siente la necesidad de adoptar nuevas formas de relacionarse en el medio en que convive. Ante esto, se da cuenta que necesita definir su propia identidad, aprender a pensar y a actuar por

sí solo. Durante este proceso de afirmación personal, los conflictos con los adultos serán continuos e inevitables.

En esta fase, el menor suele ser adaptable y disciplinado, otras veces conflictivo. En esta etapa es necesaria la firmeza y disciplina, aunque no aceptará una idea autoritaria que pretenda doblegar su entusiasmo y espontaneidad (S/A, 1994).

## **1.2 Adolescencia temprana (13 y 14 años)**

Lo aspectos que se distinguen en esta etapa son:

- 1) La tensión entre deseos inconscientes, pulsiones y prohibiciones.
- 2) El conflicto permanente que se instaura entre el adolescente, familia y sociedad (S/A, 1994).

El adolescente es un ser fundamentalmente inseguro, cuyas conductas oscilan entre la más extrema timidez, inmodestia o fanfarronería; así como, pequeños éxitos le sirven para realzar la imagen que posee de sí mismo; así también, los pequeños fracasos o detalles más inconscientes pueden destruir instantáneamente su precaria seguridad (S/A, 1994). Presentan sentimientos de fealdad y deformidad, casi todos los adolescentes durante esta etapa. En el hombre, los sentimientos de deformidad están en función a no dar una imagen viril; mientras que en la mujer, existe un cierto temor a no desarrollar las formas femeninas adultas, en su defecto, desarrollar una forma obvia y exagerada; así como, temor al ridículo y la angustia de una imagen corporal poco atractiva, chocando con los estereotipos de la belleza masculina y femenina que difunden la publicidad y los medios masivos de comunicación (S/A, 1994).

Sus cambios físicos ocasionados por el crecimiento, se presentan con mucha rapidez e intensidad que trastornan el equilibrio psicológico a que había llegado el adolescente en la etapa de latencia. Durante esta etapa se presentan frecuentes

y bruscos cambios en su estado de ánimo que normalmente desembocan en crisis de tristeza (S/A, 1994).

Cuando un adolescente recibe una educación exenta de normas y leyes; carente de pautas de conducta, modelos de identificación eficaces, se encontrará indefenso, lleno de dudas y temores ante los conflictos propios de la adolescencia. En tales momentos, la situación ideal y envidiable está representada por aquellos niños y niñas que durante la infancia pudieron gozar esta etapa del desarrollo humano.

En esta edad, es característico formar parte de una pandilla (grupo pequeño, exclusivo e informal que ofrece seguridad a los jóvenes). En relación a este tema, Conger (1980), menciona que las pandillas, tienden a ser un tanto más grandes, menos íntimas y más centradas en las actividades compartidas, se dedican a espiarse y competir mutuamente; a veces es todo el grupo que se une en contra de determinados individuos, provocando situaciones de una gran crueldad para aquellos que no son aceptados ni suficientemente fuertes para hacer frente a estos ataques; en el caso de las mujeres se forman las camarillas de muchachas que tienden a ser relativamente pequeñas y a interesarse más por las relaciones interpersonales.

Cava (2003), menciona que los adolescentes incurrirán en robo sí existe un trastorno psicoafectivo de distinta gravedad y duración; así como, una mala integración ocasionados por problemas de abandono o infantilismo, relacionados con síntomas de ansiedad e inseguridad; ocasionados por los padres debido a su incomprensión, intolerancia e indiferencia hacia los menores.

Los juegos característicos de esta etapa son aquellos que permitan una participación colectiva y deportiva; así como, juegos de mesa basados en las posibilidades combinatorias, actividades de tipo manual o artístico; de igual manera, muestran preferencia por las series televisivas de acción y películas de

aventuras que les permiten identificarse con los héroes que aparecen en la pantalla; por tal motivo, pasan mucho tiempo viendo televisión (S/A, 1994).

### **1.3 Adolescencia 15 - 16 años**

En esta etapa existe cierta dependencia de la familia y la dificultad de encontrar trabajo alargándola artificialmente, mientras que en otros jóvenes, la situación familiar, socioeconómica y personal puede reducir o ampliar el periodo de adaptación a la vida adulta (Quiroga, 1999).

Si el menor se desarrolla en un ambiente familiar negativo, caracterizado por problemas de comunicación entre padres e hijos, dará como resultado el desarrollo de violencia escolar y problemas de salud mental en los hijos; como son: depresión, ansiedad y estrés (Field, Diego & Sanders, 2001). Por otro lado, si hay comunicación familiar abierta, fluida, respetuosa, afectiva y empática entre padres e hijos, se ejerce un efecto protector e incide positivamente en el bienestar psicológico del adolescente (Cava, 2003).

Cabe mencionar que el grupo se convierte ahora, en esta etapa, en un marco de referencia insustituible, un banco de pruebas en el que se experimentan las primeras conductas adultas; el adolescente ha descubierto en el grupo de amigos a sus iguales a quienes comparten intereses y vivencias comunes; ve en él, la posibilidad de modelar su propia identidad fuera del influjo familiar; es decir, al aumentar su edad y familiaridad con el medio, el adolescente adquiere más seguridad por la aceptación del grupo, siendo capaz de funcionar por sí mismo; por lo que, busca ahora un lugar de aceptación, llamar la atención de los adultos (Calvo & Soria, 2003).

La autoestima se desarrolla principalmente en el contexto de las relaciones con sus compañeros en particular con los de su mismo sexo, la autoestima masculina parece estar relacionada con la búsqueda del logro individual, mientras que la

autoestima femenina, depende más de las conexiones con los demás; en esta etapa, el grupo de compañeros puede tener influencias positivas y negativas. Los jóvenes que son rechazados por sus compañeros tienden a presentar los mayores problemas de ajuste (Bee, 1987). En la adolescencia aumenta la implicación en la conducta violenta; estos adolescentes suelen asociarse en su entorno escolar con jóvenes desadaptados que los aceptan y comparten con ellos normas, comportamientos, valores y actitudes (Estévez, Jiménez & Musitu, 2007) que refuerzan sus conductas e incrementan la probabilidad de que la desviación se agrave (Fergusson, Woodward & Horwood 1999). Una vez constituido este grupo, las interacciones positivas con otros iguales se encuentran limitadas, lo que conduce a la persistencia, tanto del aislamiento, como de la violencia (Espelage, Holt, & Henkel, 2003); por lo tanto, los jóvenes tienen mayor probabilidad de ser víctimas de violencia; así como, ser quienes la ejercen para pertenecer a bandas o grupos de adolescentes. En el siguiente apartado se abordan estas conductas agresivas como comportamiento particular de esta etapa del desarrollo.

## **2. CONDUCTAS AGRESIVAS**

### **2.1 Concepto de conducta agresiva**

Desde una estructura Psicobiológica del organismo, la agresividad representa la capacidad de respuesta para defenderse de los peligros; sin embargo, los humanos reaccionan a estímulos mediante comportamientos simples o variables pero representados por su medio, así, la conducta agresiva humana, es el resultado entre lo biológico y lo social, en donde interaccionan las reacciones afectivas, motoras, el medio social y el aprendizaje. (Echeburrúa, 1996; San Martín, 2004).

Bajo esta concepción, diversos autores han definido los diferentes tipos de conductas agresivas en los humanos, como son las siguientes:

Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears (1939), definen a la agresión como una conducta que tiene como objetivo dañar a una persona o a un objeto, animado o inanimado.

Para Hanke & Huber (1979), la agresión representa las formas de conducta que se adoptan con la intención de perjudicar directa o indirectamente a un individuo, considerado como un ataque físico, verbal o de otro carácter. Por su parte, Bandura (1974), definió la agresión como una conducta con el propósito primordial de herir y destruir.

Hernández (2009), refiere que para la Psicología, la agresión es una conducta o tendencia hostil o destructiva, considerando que sirve tanto a la función individual, como colectiva de adaptación, tratando de preservar la integridad del individuo y la del grupo.

Fajardo & Hernández (2008), definen que una conducta agresiva implica destrucción; así como, daño físico a otros, al mismo individuo o a propiedades. Además incluye agresión física, amenazas verbales, arrebatos explosivos de destrucción de propiedad y auto-daño en el contexto de frustración o estimulación aversiva. Así mismo, Chaux (2003), distingue distintos tipos de agresión como son: física, verbal o relacional, entendiéndose esta última, como el propósito de dañar el estatus, reputación o relaciones de otra persona.

Por lo tanto, podemos concluir que una conducta agresiva es aquella que tiene como fin causar daño intencional a otras personas. Lo central aquí es la intención o el propósito de lastimar, quedando fuera de la definición el daño accidental. Una definición más precisa es la de Anderson & Bushman (2002), que incluyen otros requisitos, además de la intención de dañar, que el agresor crea que infligirá un daño y que suponga que el agredido quiera evitar la agresión.

## **2.2 Factores que influyen en la conducta agresiva**

Entre los factores que cobran un papel importante en la explicación de la aparición de conductas agresivas, Flores y cols. (2009), los agrupan en las siguientes categorías:

### a) Factores Biológicos

Algunos estudios, sugieren la existencia de predisposiciones biológicas hacia las conductas desadaptadas, como si la agresividad tuviera lugar con una mínima influencia del ambiente, tomando diversas formas, desde el robo hasta la violencia.

### b) Factores Ambientales

Determinados en primer lugar por la influencia de la familia, ya que en la edad infantil, el ambiente familiar incide en la conducta del sujeto de manera predominante. La mayoría de los estudios realizados, en este sentido, intentan precisar las características de las relaciones familiares y el alcance de su implicación en las conductas agresivas de los adolescentes (Flores y cols., 2009). En estudios realizados por Patterson, Capaldi & Bank (1981), afirman que las conductas antisociales que se generan en los miembros de una familia sirven de modelo y entrenamiento para las conductas antisociales que los jóvenes exhiben en otros ambientes; por ejemplo: la escuela, debido a un proceso de generalización de conductas antisociales.

Flores y cols. (2009), señalan que este proceso comienza con la imitación de modelos represivos de la familia para después pasar a ser la tónica en las relaciones interpersonales con independencia del lugar y los sujetos que interactúen. En el ámbito escolar, el proceso sigue tres estadios: el niño muestra conductas claramente antisociales, como peleas, pequeños hurtos, desobediencia; como consecuencia de ello, es excluido del grupo de iguales, finalmente el adolescente fracasa en la escuela; así mismo, estas conductas antisociales conllevan a un deterioro progresivo en dos aspectos: por un lado, en los problemas de relación entre iguales y a la vez, en el déficit escolar.

Otro elemento ambiental que favorece el desarrollo de la agresividad es la influencia que a largo plazo ejerce la exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación (Flores y cols. 2009). Tal como lo indican los estudios de Wood, Wong & Chachere (1991), que demostraron que, en un 70% de los experimentos realizados, presenciar películas con contenido violento aumentaban significativamente el nivel de agresión de los individuos.

### c) Factores Cognitivos y Sociales

Las investigaciones en este campo sostienen que los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas, y sugieren que la conducta agresiva, como forma de interactuar con el medio, es el resultado de una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas (Flores y cols., 2009).

De modo que, se puede decir que el adolescente agresivo se muestra menos reflexivo y considerado hacia los sentimientos, pensamientos e intenciones de los otros que los adolescentes bien adaptados (Cerezo, 2006). Incluso los jóvenes agresivos parecen tener dificultad para pensar y actuar ante los problemas interpersonales (Dodge, Petit, Mc Claskey & Brown, 1986). Estos déficits sociocognitivos inciden de manera decisiva y pueden mantener, incluso, aumentar las conductas agresivas.

#### d) Factores de Personalidad

Los adolescentes agresivos muestran una despreocupación por lo demás, el gusto por burlarse de los demás y ponerlos en ridículo; lo que supone una dificultad para poder compaginar con los otros, incluso crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás (Flores y cols., 2009).

Igualmente señalan que otra característica destacada es su alta extraversión, lo que indica un temperamento expansivo e impulsivo que se traduce en el gusto por los contactos sociales y no por estar solo; inclinación por el cambio, por el movimiento y hacer cosas, pero también tiende a ser agresivo como forma habitual de interacción social, se enfada con facilidad y sus sentimientos son muy variables. A esto hay que añadir que acusa cierta inclinación por el riesgo y las situaciones de peligro (Flores y cols. 2009).

Lo anterior permite deducir que la agresión es la conducta emergente de un entramado en el que se asocian ideas, sentimientos y tendencias comportamentales que una vez activadas las alimentan y sostienen sin que el individuo ejerza un control voluntario.

La conducta agresiva es mucho más frecuente en los primeros años y posteriormente declina su frecuencia. En una investigación realizada por Flores y cols. (2009), demostraron que los niños son más agresivos que las niñas, incluso en los dos primeros años de vida. Es más probable que las niñas muestren su agresividad verbalmente; mientras que los niños, expresan su agresión hacia sus pares de manera física.

De este modo, Vallés (1999), indica que en el caso de los niños, suele presentarse la agresividad en forma directa, como un acto violento contra una persona. Este acto violento puede ser físico, como patadas y pellizcos. También se puede presentar de manera verbal, como insultos o hablando con groserías. Incluso se da el caso de algunos niños que, en vez de manifestar su agresividad directa o indirectamente, lo hacen de forma contenida; gesticulaciones, gritos, resoplidos, entre otros.

Así pues, los arrebatos de agresividad son un rasgo normal en la infancia, pero en algunos adolescentes se convierten en un problema por la persistencia de su agresividad y su incapacidad para dominar su mal carácter. Estos jóvenes agresivos, en muchos casos, presentan grados de frustración y terminan dañándose a sí mismos y se frustran, aún más, cuando su pares los rechazan (Flores, Jiménez, Salcedo & Ruiz, 2009).

En relación a la edad, Österman et al. (1998), en un estudio con adolescentes de diversas culturas, destacaron la existencia de diferencias en el tipo de agresión utilizada por chicos y chicas de diferentes edades. Mientras que en la infancia y preadolescencia (8 y 11 años) las chicas informaban más conductas de

agresividad indirecta, los chicos de la misma edad presentan mayor agresividad física y verbal; al aumentar la edad (15 años), tanto los chicos, como las chicas, utilizaban en mayor medida la agresividad indirecta que cualquier otro tipo de agresión.

Cabe destacar que cuando un adolescente agresivo es rechazado y sufre repetidos fracasos en sus relaciones sociales, crece con la convicción de que el mundo es hostil y está contra él, aunque esto no le impide que se autovalore positivamente. Sin embargo, para orientar su necesidad de relaciones sociales y manejar positivamente su autoestima, busca el apoyo social de aquellos con los que se siente respaldado y comparte con ellos su estatus de rechazados, creándose así, pequeños grupos desestabilizadores dentro del grupo.

Aunque la agresividad puede tomar diversas formas de expresión, siempre tendrá como característica sobresaliente el deseo de herir. El agresor sabe que a su víctima no le gusta lo que está haciendo; por tanto, no tiene que esperar a que el grupo evalúe su comportamiento como una violación de las normas sociales, sino que la víctima ya le está proporcionando información directa sobre las consecuencias negativas de su acción; lo cual hace, que se refuercen y se mantengan esas mismas conductas.

### **2.3 Clasificación y tipología de las conductas agresivas**

De acuerdo con Buss (1961), podemos clasificar las conductas agresivas de acuerdo a tres criterios:

a) Según la modalidad:

- a. Física: es aquella donde se ataca a cualquier persona mediante objetos o con el propio cuerpo.

- b. Verbal: en esta el ataque es mediante palabras que pueden consistir en insultos o amenazas.

b) Según la relación interpersonal:

- a. Directa: esta forma de ataque se caracteriza por amenazar o rechazar a la persona.
- b. Indirecta: en esta la conducta agresiva puede presentarse de manera verbal (chisme) o física (destruir la propiedad de alguien).

c) Según el grado de actividad implicada:

- a. Activa: son todas las conductas anteriormente mencionadas.
- b. Pasiva: Ignorar a alguien, negarle el saludo, simular la inexistencia de la persona.

Cerezo (1997), menciona que el sistema APA establece que, para el caso de los niños y los adolescentes, las conductas agresivas cobran cuatro vertientes fundamentales, su estructura y descripción se presenta a continuación:

- a) Conductas que causan daño físico o amenazas a otras personas o animales, ejemplos: Fanfarroneo, amenazas o intimidación a otros; peleas físicas; utilización de armas para dañar a otras personas; crueldad física ya sea con otras personas o con animales; robo con enfrentamiento a la víctima y forzar a alguien a una actividad sexual.
- b) Conductas agresivas que causan destrucción de los bienes de otras personas, por ejemplo: Provocación deliberada de incendios y destrucción deliberada de las propiedades de otras personas.

- c) Conductas fraudulentas o robos; por ejemplo: Engaño a otros para obtener beneficios materiales personales y engaño a otros para evitar el cumplimiento de obligaciones personales.
- d) Violaciones graves de las normas sociales; por ejemplo: Escapes de la casa por la noche siendo menores de 13 años de edad y noviazgos precoces que inician antes de los 12 años de edad (pubertad).

Ahora bien, las conductas agresivas son aquellas que implican dañar objetos, personas o así mismo, de tal persistencia, estabilidad, generalización y finalidad que generan problemas al entorno y se distinguen dos tipos de manifestaciones agresivas según su finalidad:

- a) Hostil: Se exterioriza con acciones cuyo único objetivo aparente es hacer daño; ciertas formas de auto agresividad que presentan algunos niños con déficits cognitivos profundos podrían incluirse en este grupo.
- b) Instrumental: La conducta pretende llamar la atención o conseguir otros fines; un ejemplo muy común en los niños son las rabietas que utilizan cuando desean algún capricho.

En el caso de los adolescentes con agresión incontrolada, sus conductas son destructivas, insolentes ante la autoridad e incontroladas. Pero puede tratarse de una agresividad pasiva (en este caso, el niño se resiste a la autoridad del maestro, es perezoso e irresponsable).

## **2.4 Elementos del comportamiento agresivo**

Existen algunos comportamientos que pueden alertar a los padres de familia sobre la presencia de un patrón de conducta agresiva; entre ellas están las siguientes:

- a) Conducta antisocial: Kazdin (2000), afirma que la conducta antisocial “incluye una variedad de actos específicos; tales como, pelear, robar, enojarse y desobedecer”. Estos comportamientos se caracterizan por: No remitir en el curso del desarrollo, afectar al funcionamiento diario del adolescente, tener implicaciones importantes para quienes están en contacto con el individuo. Los adolescentes con conducta antisocial tienden a presentar otras dificultades: Un auto concepto negativo con nivel bajo de autoestima que les lleva a percibir de forma errónea las situaciones cotidianas del diario vivir.
- b) Violación de normas: Se incluyen las conductas desobedientes, desordenadas y delictivas. Su inicio suele variar según el sexo: mientras que los niños suelen comenzar a los siete años, en las niñas aparece normalmente a partir de los trece años. Habitualmente, hasta los nueve o diez años estas dificultades de comportamiento se manifiestan en: Hablar sin permiso, molestar, oponerse a las peticiones, pequeños hurtos, mentiras y fugas breves. A partir de los diez o doce años los niños pueden llegar a violar la normativa social, realizando actos delictivos en solitario, aunque lo más frecuente es la pertenencia a una banda que posee su propia organización y normativa.
- c) Escasa resistencia a la frustración: Debido a que son intolerantes a la frustración, difícilmente intentan retos nuevos por temor al fracaso, siendo más fácil para ellos desarrollar conductas delictivas. Gendreau & Ross (1987), considera que la delincuencia supone una falta de habilidad para posponer una recompensa inmediata y encontrar alternativas socialmente aprobadas para conseguir gratificaciones. Las relaciones sociales con los adultos son hostiles y cargadas de resentimiento. En relación a su grupo de edad, existe una gran variabilidad, desde adolescentes aislados o rechazados, hasta aquellos perfectamente adaptados a su pandilla. No obstante, en la escuela sus relaciones estarán alteradas, pudiendo llegar a ser líderes negativos.

- d) Deficiencias académicas: La falta de motivación hacia la escuela, los problemas de las materias instrumentales y las repeticiones de cursos son situaciones habituales que les llevan al fracaso escolar.
- e) Nivel elevado de ansiedad: Cuando un adolescente sufre de alto nivel de ansiedad lo vive como una sensación confusa de angustia o miedo, deseo de huir de una situación y no es capaz de identificar claramente la causa de este sentimiento negativo. Un nivel alto de ansiedad puede ser el resultado de diversos problemas a los que el adolescente tiene que enfrentar en su vida cotidiana y esto tiene que ver con la forma en que interioriza, exterioriza o piensa acerca de sus problemas; es decir, es la interpretación que le da a su propia realidad.
- f) Trastornos de la atención e impulsividad: Los síntomas de este trastorno tienen un gran impacto en el desarrollo del adolescente e interfieren en su funcionamiento social, emocional y cognitivo; ocasiona disfuncionalidad, no sólo en él, sino también en el grupo de compañeros y en su familia.

## **2.5 Conducta agresiva en la adolescencia**

Tradicionalmente, una de las temáticas que más ha preocupado y ocupado a investigadores en Psicología, Educación y otras disciplinas afines, ha sido el estudio de la conducta agresiva en la adolescencia ( Marcus, 2007), debido, entre otras razones, a su elevada prevalencia (Díaz-Aguado, Martínez-Arias & Martín-Seoane, 2004; Inglés et al., 2008) y a sus consecuencias negativas sobre el ajuste psicológico y social de los adolescentes (Andreu, Peña & Larroy, 2010; Estévez, Martínez, Herrero & Musitu, 2006; Estévez, Murgui & Musitu, 2008; Inglés et al., 2007; Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruíz-Esteban & Díaz-Herrero, 2010; Saab & Klinger, 2010).

Existe una gran variedad de factores que favorecen el desarrollo de las conductas agresivas en los adolescentes; dado que es un problema multifactorial en donde

no se puede determinar cuál es el origen exacto de dicha conducta en un adolescente; esto, porque cada ser humano y cada familia son diferentes una de otra, las prácticas de crianza no son las mismas; lo que para un padre es bueno aplicar, tal vez, para otro no lo sea.

No obstante, diversas investigaciones han permitido identificar algunos aspectos; por ejemplo, Bandura & Walters (1963), evidenciaron que los padres de niños agresivos tendían más a fomentar y a incentivar la agresividad en comparación con los padres de niños que no eran tan agresivos, por otro lado varios estudios han destacado que las manifestaciones agresivas en la adolescencia media tienden a caracterizarse por conductas de tipo verbal o relacional (Herrero, Estévez & Musitu, 2006; Santisteban, Alvarado & Recio, 2007; Toldos, 2005),

Así una gran cantidad de estudios han permitido identificar factores predictores de la violencia juvenil. Entre ellos se describen factores socioeconómicos, familiares e individuales, tales como: la pobreza, falta de monitoreo parental, abandono, impulsividad, bajo rendimiento académico, violencia intrafamiliar (Heins, 2004; Krug et al., 2002). Así también, se ha señalado que la falta de habilidades para el manejo de conflictos, el comportamiento agresivo y las dificultades de adaptación al sistema escolar en la infancia, son factores que predicen conductas de violencia y consumo de drogas en la pubertad (Florenzano, 1997; Kellam, Brown & Fleming, 1982; Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994; Mc Alister, 1998; Pérez, Fernández, De La Barra & Rodríguez, 2002; Pérez, Gubbins, Fernández & Rodríguez, 2001).

Cabe resaltar que las normas sociales tienden a reforzar algunas formas de agresión en los chicos más que en las chicas (Eagly & Steffen, 1986). Por lo que es importante considerar las diferencias de género en las formas de agresividad, en el sentido en que los chicos tienden a presentar una agresividad manifiesta (física y verbal), mientras que la forma de agresión de las chicas tiende a ser de tipo relacional (infligir sufrimiento a otras personas dañando o amenazando las relaciones o los sentimientos de aceptación, amistad o inclusión en el grupo)

(Archer & Westeman, 1981; Crick, Casas & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Etxebarria et al., 2003). Por ejemplo, Eisenberg et al. (2004), consideran que las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar especialmente todo lo vinculado con las relaciones sociales, los efectos y tener en cuenta a los demás, lo que las empuja a ser más empáticas que los chicos. La explicación que se podría dar a estas diferencias se relaciona con la que hacen los teóricos del proceso de socialización señalando que varones y mujeres presentan patrones diferentes de desarrollo social (Osborn & Harris, 1975). Mientras que en los chicos se fomenta la aserción negativa, la iniciativa en las relaciones con el género opuesto y el comportamiento competitivo/agresivo, a las chicas se les enseña a anteponer las necesidades ajenas, ceder la iniciativa al otro sexo, reservarse las opiniones e inhibir los deseos por diferencia a los demás. Así, los estereotipos sexuales y las consiguientes pautas educativas originan diferencias en el proceso de socialización de ambos géneros (Merrell & Gimpel, 1998).

En este sentido, las investigaciones que han explorado las relaciones entre conducta antisocial y género muestran diferentes resultados. Por una parte, las diferencias de género constatan una mayor disposición empática en la mujer (Eisenberg & Lennon, 1983), relacionado esto con niveles más bajos de agresividad (Carlo, Raffaelli, et al., 1999; Singh-Manoux, 2000). Por el contrario, los varones puntúan más alto que las mujeres en agresividad y estas diferencias están moduladas por los estilos de crianza de los padres (Carlo, Raffaelli, et al. 1999).

Existen algunas investigaciones que han encontrado diferencias significativas con una mayor frecuencia de conductas antisociales en los varones (Cabrera, 2002; Garaigordobil *et al.*, 2004), mientras que otras sugieren que estas diferencias son mayores en la infancia, disminuyendo en la adolescencia (Moffitt & Caspi, 2001). Loukas, Paulos & Robinson (2005) tras analizar las conductas agresivas de 745 estudiantes estadounidenses encontraron prevalencias del 9.1% y 9.4% para agresividad abierta o física y agresividad social o relacional, respectivamente.

Asimismo, estos autores destacan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género, de forma que existe un porcentaje significativamente superior de varones que presentaban altos niveles de agresividad abierta, mientras que eran las mujeres las que presentaban en mayor medida agresividad social.

Al analizar las diferencias en conductas agresivas en función del género se observa que, si bien en muchos casos los hombres presentan puntuaciones significativamente superiores, al tener en cuenta otro tipo de agresividad en la que se incluyen, tanto aspectos de agresividad física, como relacional, estas diferencias disminuyen, llegando a invertirse con las puntuaciones a favor de las mujeres.

Otro factor del comportamiento agresivo es el déficit de habilidades necesarias para afrontar situaciones frustrantes. Bandura (1974), indicó que la ausencia de estrategias verbales para afrontar el estrés a menudo conduce a la agresión. Hay datos experimentales que muestran que las mediaciones cognitivas insuficientes pueden conducir a la agresión. Camp (1977), encontró que los chicos agresivos mostraban deficiencias en el empleo de habilidades lingüísticas para controlar su conducta; responden impulsivamente en lugar de responder tras la reflexión.

Un déficit en habilidades sociales para resolver conflictos, aprendidas a lo largo de las relaciones que se establecen entre adolescente y adultos u otras personas, se adquieren gracias a las experiencias de aprendizaje; en este sentido Sullivan (1953), encontró que aquellos jóvenes que interactuaban de manera positiva con el otro, recibían una “retroalimentación” positiva de las relaciones, promoviendo un sentido del “self (si mismo o yo)” más adecuado. Si por el contrario recibía de las relaciones, malos tratos, denigración, amenazas, probablemente su “self” se encuentre empobrecido manteniendo relaciones sociales inapropiadas.

Estos resultados afirman que el comportamiento interpersonal durante la infancia y la adolescencia juegan un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales, culturales y económicos. Dado que los niños, niñas y adolescentes que carecen de apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y menos felicidad, (Rabazo, 1999, p.124).

Por lo que aprender habilidades para mantener relaciones sociales adecuadas influye directa e indirectamente en la obtención de logros personales, sociales y académicos. (Hops, 1978). Dentro de estas habilidades, se consideran aquellas que guían los propios objetivos personales, sin causar intención al dolor o malestar a los demás; permitiendo percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinadas (Rabazo, 1999, p.131).

Por su parte Rabazo (1999), identifica que un adolescente que mantiene una autoestima “falsa”, o “irreal”, tiene una actitud egocentrista o enfocada a sí mismo en las relaciones sociales, mostrando falta de empatía y conductas de menosprecio hacia sus pares. De igual forma detalla, que los adolescentes que mantienen conductas sociales desajustadas, promueven comportamientos delictivos, abandono escolar y futuros problemas en la vida adulta, como dificultades en la salud mental. Por el contrario, aquellos jóvenes con una adecuada competencia social, obtienen logros académicos y adecuadas relaciones interpersonales.

Otro aspecto que identificó Rabazo (1999), en su estudio sobre el comportamiento delictivo en adolescentes, es sobre los jóvenes que estaban implicados en estas conductas que tenían problemas emocionales; como son: falta de autoestima (no mostrándose así con su grupo de pares), impulsividad o retraimiento, escasas habilidades sociales, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje y abandono escolar entre otras. Mostrando a su vez que los alumnos/as que tendían a la repetición de los cursos, mantenían dificultades en sus relaciones sociales,

acompañado de un autoconcepto bajo; así como, de sus habilidades sociales y sentimientos de reprobación.

Por otra parte, Rodríguez, Martínez, Días-Aguado & Morentín (2008), señalan que los alumnos que mantienen e interactúan en relaciones sociales saludables, en calidad y cantidad; generalmente, mantenían buena salud y mostraban un mejor rendimiento académico que el resto. Esto se refuerza con el estudio longitudinal de Chen, Rubín & Li (1997), donde concluyen que los alumnos que tenían competencias sociales, aceptación del grupo de pares y compromiso social, favorecerían la obtención de metas académicas.

De esta manera se puede dar cuenta de la gran cantidad de elementos que intervienen en la manifestación de las conductas agresivas de las personas que pueden derivarse desde pequeños, en donde muchas de las conductas que van a ir conformando una personalidad agresiva, son apoyadas y aplaudidas por los demás, en ocasiones de manera directa y en ocasiones indirecta. Comentarios como: “no te dejes”, “tú eres más fuerte”, “si te la hacen que te la paguen”, etc., en el niño va conformando una sensación de placer ya que al obtener la aprobación de los demás, adicionalmente aprende que estas conductas son aceptadas como un forma de responder, ya sea real o ficticia.

Por otro lado, la familia constituye el lugar donde los seres humanos aprendemos a relacionarnos con los demás e incluso con uno mismo. Por lo que la agresividad, como conducta, en muchos de los casos, corresponde a una característica aprendida desde pequeños en el hogar, dado a las relaciones que se dan y los comportamientos presentados en la familia y que sin duda ejercen una influencia en su generación y mantenimiento. Así, este tipo de comportamientos se van acumulando desde niños llegando a ser una conducta habitual manifestándose en la adolescencia y posteriormente al ser adultos.

Particularmente las conductas agresivas originan conflictos que se van agudizando, llevando a serios problemas en las relaciones personales y que pueden desarrollar dificultades de adaptación en la escuela, trabajo, familia o al interior de la relación de pareja que traerán como consecuencia conductas antisociales, alcoholismo, etc., además de un hogar intransigente.

A la par, las consecuencias de este tipo de conductas generan dificultades para el desarrollo de la actividad educativa que son claras y por ello constituyen uno de los principales focos de preocupación de los docentes ya que los arrebatos de agresividad son un rasgo normal en la infancia, pero en algunos adolescentes se convierten en un problema por la persistencia de su agresividad y su incapacidad para dominar su mal carácter. Estos aspectos de la agresión escolar se abordaran en el siguiente apartado.

### **3. AGRESION ESCOLAR EN ADOLESCENTES**

Harris & Petrie (2006), citan un estudio realizado en Australia donde un 19.3% de jóvenes entre los 10 y los 17 años se ven involucrados en problemas de acoso escolar, además de que el 10% de los alumnos que abandonan los estudios lo hacen debido a que son víctimas de la violencia escolar.

En México, el informe “Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias 2009” realizado por el INEE (Instituto Nacional de Evaluación para la Educación), señala que el 84% de las y los alumnos de secundaria aseguró haber sido víctima de algún acto de violencia en diferente grado, como el robo de alguna de sus pertenencias o dinero (43%), agresión física (14%), burlas (13%) y amenazas (13%).

La presencia de este tipo de comportamiento ha llevado a conjuntar evidencia empírica, revelando que la conducta agresiva se relaciona positivamente con un desajuste escolar significativo (Dodge, Coie & Lynam, 2006; Marcus, 2007). En este sentido, los estudiantes que se comportan agresivamente presentan frecuentemente bajo rendimiento académico (Herrenkohl, Catalano, Hemphill & Toumbourou, 2009; Jimerson & Ferguson, 2007; Loveland, Lounsbury, Welsh & Buboltz, 2007; Torregrosa et al., 2012) y abandono prematuro de los estudios (Farmer et al., 2003). Paralelamente, estos estudiantes suelen caracterizarse por un autoconcepto académico negativo (Estévez, Martínez & Musitu, 2006; Marsh, Parada & Ayotte, 2004), un patrón atribucional desadaptativo (Torregrosa, Inglés, Delgado & García-Fernández, 2008), y una selección y uso inadecuados de sus estrategias de aprendizaje (Rodríguez-Mayoral, Martínez-Arias, Díaz-Aguado & Morentín, 2008).

Todos estos factores pueden contribuir, al menos en parte, a que los jóvenes con elevada agresividad presenten una actitud negativa hacia la escuela y el profesorado. A su vez, el despliegue de comportamientos disruptivos, negativos y

de intimidación, generan un clima de aprendizaje inseguro, siendo un problema en la población estudiantil (Durlak, 1995; Centro Nacional para Educación Estadísticas, USA, 2002; Rose & Gallup, 1998; Fase & Quiroz, 1997).

Particularmente se han reportado que los factores asociados con la violencia en la escuela son de dos tipos: escolares y extraescolares. Dentro del primer grupo se encuentra lo relacionado con la escuela, su entorno y la interacción del alumno con la institución educativa. En el segundo grupo aparecen los aspectos personales y familiares de los estudiantes.

Dentro del primer grupo podemos mencionar el estudio realizado por Luiselli, Putnam, Handler & Feinberg (2005), que abarcan la violencia escolar y los logros académicos, desde un enfoque preventivo. Mostraron que aquellos diseños y planes enfocados a prevenir, reducir o extinguir las conductas de intimidación, vandalismo y/o conductas disociales, mejoraban considerablemente el rendimiento académico de los adolescentes implicados. Castro (1994), en su estudio describe que el adolescente suele tener episodios de agresividad en cuanto obtiene mayores situaciones de fracaso académico. A su vez, los resultados mostraban que cuando las puntuaciones en la dimensión académica eran bajas, también daban puntuaciones descendidas en las relaciones con el grupo de pares.

En la mayoría de los centros educativos se manifiestan comportamientos agresivos, pero existe algún tipo de rechazo por parte de los maestros para ocuparse de ellos y que los padres lo han de tolerar en casa. Sin embargo, en ocasiones el fenómeno suele pasar inadvertido para los adultos y es esta invisibilidad la que alimenta sentimientos de inseguridad, debilidad y vergüenza en las víctimas. También ha sido conceptualizado en términos de un abuso de poder que se expresa a través de una modalidad violenta que tiene efectos de victimización en quien lo sufre y que prospera en grupos diversos, sin diferencias en cuanto al estrato social o la edad, aunque algunas investigaciones señalan que es más

frecuente entre los 10-15 años y alrededor de los 16 años parece declinar (Bringiotti, 2000 & Castro, 2003).

Para el segundo grupo de factores podemos mencionar los estudios sobre violencia escolar, en donde se ha constatado, en numerosas ocasiones, la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Austin & Joseph, 1996; Guterman et al., 2002; Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001; Olweus, 1998). Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, ya que algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta (Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 1997), mientras otros afirman que los agresores, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1998; Rigby & Slee, 1992).

Ahora bien, esta aparente contradicción de resultados podría deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, en concreto, así el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global; por ejemplo, la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan ninguna relación entre la conducta agresiva y la autoestima del agresor (Dorothy & Jerry, 2003; Rigby & Slee, 1992), mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios (Andreou, 2000). Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevadas en autoestima social (Andreou, 2000; O'Moore & Kirkhan, 2001). Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son, en numerosas ocasiones, figuras importantes en su grupo de iguales (Gilford-Smith & Brownell, 2003; Hawley & Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros

(Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima.

De modo similar, al caso de la autoestima, los resultados existentes, hasta el momento, sobre el vínculo entre la violencia, la depresión y el estrés son muy controvertidos. Algunos estudios indican, que tanto los agresores, como las víctimas, presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson & Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino et al., 2000; Seals & Young, 2003), mientras que en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés (Estévez, Musitu & Herrero, 2005; Estévez, Musitu & Martínez, 2004), o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre agresión y depresión (Garnefski & Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger & Simons, 1996). Estos datos sugieren que el comportamiento agresivo no tiene por qué ser, ni consecuencia, ni origen directo de depresión y estrés (Herrero, Estévez & Musitu, 2003). Muy al contrario, recientemente se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin & Wanner, 2004), probablemente debido a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben por parte de su grupo de amigos, factores que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo.

Con base a la evidencia empírica sobre las conductas agresivas, se observa la necesidad de evaluar este tipo de comportamiento en los adolescentes del estado de México con el fin de identificar el tipo y frecuencia que manifiestan, con ello, analizar el posible impacto en el desempeño escolar, desarrollo social y familiar.

## **4. MÉTODO**

### **Justificación**

México ocupa el primer lugar en el mundo en número de casos de acoso escolar en adolescentes, según estudio legislativo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Borges, 2013).

El estado de México quizá sea una de las entidades con el mayor número de casos de bullying a nivel nacional, esto se debe a que el número de alumnos incorporados al sistema educativo estatal es el más grande del país con 4.4 millones de educandos (Huerta, 2011).

Hasta 2010 la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (CODHEM) documentó 20 casos de acoso escolar extremo en escuelas de nivel básico de la entidad, entre los que se encuentran golpes sumamente violentos, hostigamiento sistemático e incluso violación tumultuaria (Huerta, 2011).

El Instituto de Evaluación Educativa (Huerta, 2011), dio a conocer que el 80 por ciento de los estudiantes de primaria han acosado a sus compañeros o al menos han presenciado cómo otros ejercen violencia en contra de otros alumnos.

Por estos motivos, se observa la necesidad de evaluar las conductas agresivas entre pares de la escuela Secundaria “Dr. Jaime Torres Bodet” turno matutino, localizada en el municipio de Cuautitlán, Estado de México.

### **Objetivo**

#### **General:**

- Describir las conductas agresivas que se presentan en estudiantes de la escuela secundaria “Dr. Jaime Torres Bodet” turno matutino.

### **Específicos:**

- Identificar la actitud hacia la violencia de los adolescentes.
- Identificar las influencias externas de las conductas agresivas en los adolescentes.
- Identificar la frecuencia con que incurren en comportamientos de agresión entre pares.
- Identificar la frecuencia de las conductas de solidaridad con los compañeros.
- Evaluar las propiedades psicométricas del instrumento en población mexicana.

### **Participantes**

La muestra, compuesta por 433 estudiantes de la escuela Secundaria “Dr. Jaime Torres Bodet” turno matutino del municipio de Cuautitlán, Estado de México, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico e intencional.

### **Instrumento**

La Escala de Agresión entre Pares (Bullying) en su versión traducida adaptada, factorizada y validada de Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson & Zamalvide (2004), con el objetivo de evaluar el comportamiento agresivo, compuesta de cuatro sub-escalas (Influencias externas, Actitud personal hacia la violencia, Conductas prosociales y Conductas agresivas) que dan un total de 35 reactivos, con opciones de respuesta en escala Likert.

El instrumento antes mencionado fue tomado del cuestionario auto-administrado de Bullying, Fighting and Victimization de Bosworth, Espelage & Simon (citado en Espelage, Bosworth, & Simon, T., 2000) fue traducido y adecuado para una muestra uruguaya; al cual, se le anexó una parte que tiene como fin examinar las

conductas de ayuda, desechándose los ítems de victimización y nominación de pares por exceder los fines de su investigación.

### **Tipo de estudio**

Es un estudio no experimental o ex post-facto, dado que no se construyó ninguna situación sino que se observaron situaciones ya existentes y se describe las características más importantes del fenómeno en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo (Hernández, Fernández & Baptista, 1998); es un estudio de campo, dirigida a descubrir las relaciones e interacciones entre variables psicológicas, sociológicas y educativas en estructuras sociales reales en donde no existe manipulación de las variables (Kerlinger, 1988).

### **Tipo de diseño**

Transversal Correlacional por ser un estudio de una muestra y una sola aplicación, con el objetivo de evaluar la incidencia y los valores que se manifiestan en una o más variables; como mencionan Hernández, Fernández & Baptista (1998). El procedimiento de este tipo de estudios consiste en medir a un grupo de personas u objetos o generalmente más variables en su ambiente natural sin manipulación intencional ni asignación al azar.

### **Procedimiento**

- Antes de la aplicación del instrumento se realizó un ajuste en el lenguaje por cuestiones de diferencias culturales entre los adolescentes uruguayos y los adolescentes mexicanos. Es necesario mencionar que no se realizó una prueba piloto, por cuestiones de tiempo; por otro lado, la cantidad de participantes cubrió el criterio mínimo de 5 participantes por cada reactivo que conformaba el instrumento.

- Posteriormente se contactó a las autoridades de la escuela para solicitar el ingreso al plantel, se asistió a varias entrevistas previas con la directora, donde manifestó su preocupación sobre la existencia de conductas agresivas dentro del centro educativo, finalmente se contó con la cooperación de las autoridades quienes permitieron la recolección de los datos, además de aprobar con beneplácito la investigación.
  
- Se establecieron fechas para la aplicación de los cuestionarios a la comunidad educativa.
  
- Se acudió a los salones de clases y se siguieron los siguientes pasos:
  - El aplicador se presentó ante el grupo y dio una breve explicación del estudio.
  - Se les mencionó que los datos serían tratados de forma confidencial.
  - Se abrió un breve espacio para preguntas y dudas. Posteriormente, se repartieron los cuestionarios y se leyeron las instrucciones junto a las y los alumnos.
  - Una vez repartidos los cuestionarios que son auto-administrables, el aplicador resolvió las dudas surgidas durante el proceso; así como, enfatizar las instrucciones para completarlos.
  - Para el llenado del cuestionario no se estableció un límite de tiempo, se les agradeció su participación y se dio por concluida la aplicación.
  
- Los datos obtenidos se capturaron en una base de datos para realizar los análisis estadísticos por medio del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS versión 20 para Windows.

## 5. RESULTADOS

Con base en el objetivo planteado para la presente investigación, que fue describir las conductas agresivas que se presentan en estudiantes de la escuela secundaria “Dr. Jaime Torres Bodet” turno matutino, se realizó el análisis estadístico de los datos obtenidos de las aplicaciones, mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales SPSS/PC versión 20, siguiendo los pasos que se describen a continuación:

- a) Para determinar el grado en que los instrumentos produjeran resultados consistentes y coherentes se realizó el análisis de consistencia interna mediante la prueba de alfa de Cronbach, el análisis factorial y la validez de constructo de las sub-escalas propuestas por los autores.
- b) Posteriormente se obtuvo la estadística descriptiva para conocer el comportamiento de los datos de manera general, es decir las frecuencias y porcentajes de las variables: edad, sexo, grado escolar y de cada uno de las preguntas por sub-escala.
- c) Se realizó un análisis comparativo para obtener las diferencias entre ambos sexos y las conductas agresivas mediante un análisis por medio de la prueba  $t$  de Student, en un segundo análisis, se emplean las tablas de contingencia con el fin de analizar la relación de independencia o dependencia entre las variables.
- d) Finalmente se realizó un análisis correlacional mediante la prueba de Pearson ( $r_p$ ) para identificar si existía alguna relación entre las variables

A continuación se describen **el análisis de confiabilidad** del instrumento “Escala de Agresión entre pares”:

Se realizó el análisis de fiabilidad para evaluar la consistencia interna mediante la prueba alfa de Cronbach. El primer análisis mostró un coeficiente alto ( $\alpha = 0.851$ ), aunque el ítem 11 obtuvo una correlación menor al .20, que al eliminarlo al correr un segundo análisis arroja un coeficiente nuevamente alto ( $\alpha = 0.855$ ), lo que indica que el instrumento es confiable en un 85%, como se puede observar en la tabla 5.1 que muestra los coeficientes alfa por cada elemento, siendo este además el coeficiente más alto, mientras que el más bajo es un  $\alpha = 0.843$ .

**Tabla 5.1**

**Coeficientes alfa de la escala de agresión entre pares por cada elemento**

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. si me aparto de una pelea soy cobarde	.307	.849
2. No necesito pelear porque hay otras maneras de manejar mi coraje	.320	.849
3. Golpear a alguien que te golpeó primero es correcto	.432	.845
4. Si un chico(a) te toma del pelo, la única forma de detenerlo es golpeándolo	.325	.848
5. Si me niego a pelear, mis amigos(as) pensarán que tengo miedo	.355	.848
6. Si realmente quiero, en general, puedo intentar evitar una pelea hablando con el(la) otro(a)	.362	.847
7. Ayudé a un(a) compañero(a) que se sintió mal	.216	.852
8. Disfruté ayudando a otros(as) compañeros(as)	.338	.848
9. Ayudé a otros(as)	.281	.850
10. Presté mis útiles o apuntes de clase a otros compañeros(as)	.235	.852
11. Traté que un nuevo compañero(a) se sintiera bien en el grupo	.144	.855
12. Hice rabiar a otros(as) compañeros para divertirme	.494	.844
13. Estando en grupo humillé o tome el pelo a compañeros(as)	.518	.844
14. Le pegué a compañeros(as) que son fáciles de ganar	.551	.844
15. Me burlé de compañeros(as)	.517	.843
16. Me puse a pelear a golpes con otros(as)	.551	.844
17. Amenacé con pegar o lastimar a otros(as)	.495	.846
18. Me puse a pelear a golpes con otro(s) porque estaba enojado(a)	.511	.846
19. Mentí para involucrar a un compañero(a) inocente de algo que no hizo	.429	.847
20. Le devolví el golpe a uno(a) que me pegó primero	.505	.844
21. Cuando estaba enojado fui malo con otro(a)	.379	.847

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
22. Hablé mal de mis compañeros	.448	.845
23. Inicié discusiones o conflictos	.519	.845
24. Animé a otros a pelear	.496	.845
25. Si un compañero(a) te pega, devuélvele el golpe, pelear está bien	.257	.849
26. Si un compañero(a) quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea	.291	.849
27. Si un compañero(a) quiere pelear contigo dile al profesor o algún adulto	.413	.845
28. Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas	.385	.846
29. Te sugirieron que hicieras algo que sabías que era incorrecto	.243	.850
30. Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían	.276	.849
31. Participaron en actividades en grupo para provocar a otro(s) compañero(s)	.377	.847
32. Golpearon o amenazaron con golpear a algún(a) compañero(a)	.381	.847
33. Usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas	.284	.849
34. Se burlaron de los(as) compañeros(as)	.309	.848
35. Expulsaron a otros compañeros(as) de su grupo de amigos(as)	.271	.849

Para analizar la estructura y la composición del instrumento se realizó un análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales y con rotación varimax para delimitar los factores o agrupaciones que se derivan de los ítems. En un primer momento el análisis identifica 9 factores explicando un 59.37% de la varianza acumulada como se muestra en la tabla 5.2.

**Tabla 5.2**  
**Varianza total explicada de los factores obtenidos**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.829	22.368	22.368	7.829	22.368	22.368	5.116	14.616	14.616
2	3.467	9.906	32.273	3.467	9.906	32.273	3.175	9.073	23.689
3	2.021	5.775	38.048	2.021	5.775	38.048	2.707	7.735	31.424
4	1.602	4.577	42.626	1.602	4.577	42.626	2.049	5.854	37.277
5	1.286	3.675	46.301	1.286	3.675	46.301	1.898	5.423	42.701

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
6	1.246	3.561	49.862	1.246	3.561	49.862	1.557	4.448	47.149
7	1.199	3.426	53.288	1.199	3.426	53.288	1.540	4.401	51.550
8	1.078	3.080	56.367	1.078	3.080	56.367	1.486	4.245	55.795
9	1.052	3.005	59.373	1.052	3.005	59.373	1.252	3.578	59.373
10	.967	2.764	62.136						
11	.868	2.479	64.616						
12	.861	2.460	67.076						
13	.791	2.259	69.336						
14	.752	2.148	71.483						
15	.731	2.089	73.572						
16	.675	1.927	75.499						
17	.674	1.927	77.426						
18	.656	1.874	79.301						
19	.633	1.809	81.110						
20	.585	1.671	82.781						
21	.541	1.545	84.326						
22	.522	1.492	85.818						
23	.506	1.446	87.264						
24	.483	1.380	88.644						
25	.467	1.334	89.977						
26	.450	1.287	91.264						
27	.425	1.215	92.479						
28	.421	1.204	93.682						
29	.394	1.127	94.809						
30	.386	1.103	95.912						
31	.346	.989	96.902						
32	.312	.891	97.792						
33	.289	.827	98.619						
34	.258	.738	99.357						
35	.225	.643	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En cuanto al gráfico de sedimentación (véase figura 5.1) permite distinguir la agrupación en 5 posibles factores, explicando una varianza acumulada de 46.30%, sin embargo el factor 5 queda conformado por tres variables (véase tabla 5.3) en

donde solo dos comparten un coeficiente de correlación mayor a .70; ahora bien, para que un factor este bien definido, debe tener al menos tres ítems con pesos grandes o para establecer un factor solido se recomiendan mínimo 5 ítems con pesos de .50 a más (Morales, 2013), por lo que se realizó un tercer análisis factorial ajustado a 4 factores, además de ser este el número de factores que proponen Cajigas, et al. (2004), para el instrumento en una población uruguaya.

Figura 5.1

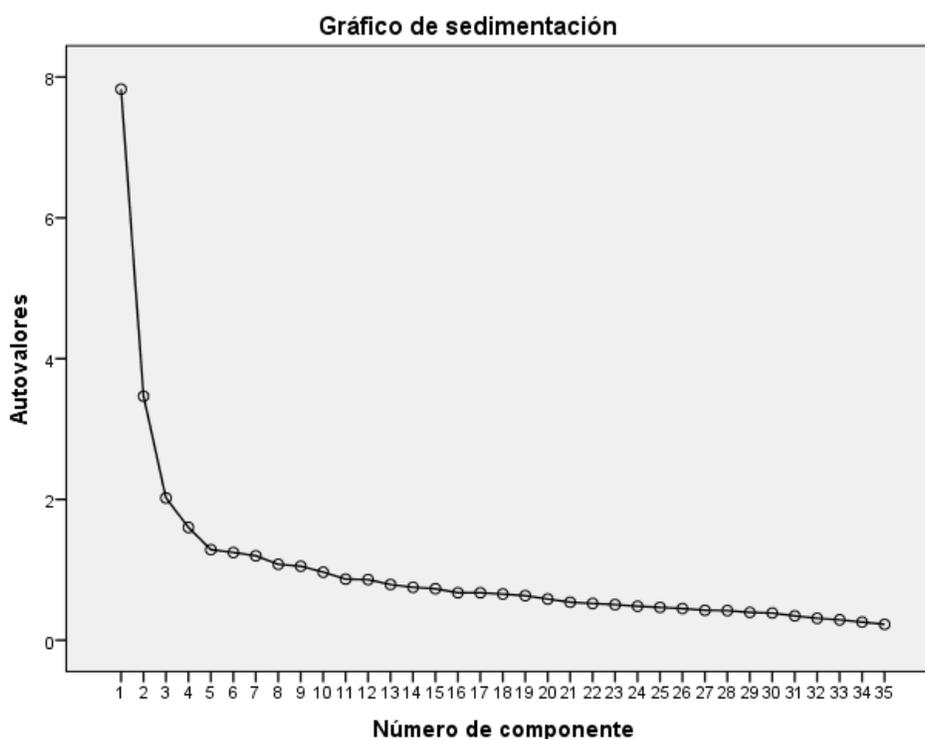


Tabla 5.3

**Pesos factoriales de 5 componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente				
	1	2	3	4	5
16. Me puse a pelear a golpes con otros(as)	.747			.152	
18. Me puse a pelear a golpes con otro(s) porque estaba enojado(a)	.728			.111	.153
17. Amenacé con pegar o lastimar a otros(as)	.722	.120			
13. Estando en grupo humillé o tome el pelo a compañeros(as)	.687	.175			
23. Inicié discusiones o conflictos	.683	.136		.160	
14. Le pegué a compañeros(as) que son fáciles de ganar	.673	.150			.204
20. Le devolví el golpe a uno(a) que me pegó primero	.628	.143		.162	
24. Animé a otros a pelear	.597	.176			.199

	Componente				
	1	2	3	4	5
21. Cuando estaba enojado fui malo con otro(a)	-.585	.174	-.196	.159	
15. Me burlé de compañeros(as)	.580	.249	.125	.204	-.117
22. Hablé mal de mis compañeros	.575	.202		.139	-.121
19. Mentí para involucrar a un compañero(a) inocente de algo que no hizo	.536	.178			.207
12. Hice rabiarse a otros(as) compañeros para divertirme	.474	.232		.337	
25. Si un compañero(a) te pega, devuélvele el golpe, pelear está bien	.222			.188	
32. Golpearon o amenazaron con golpear a algún(a) compañero(a)	.232	.746			.118
34. Se burlaron de los(as) compañeros(as)	.185	.729			-.176
31. Participaron en actividades en grupo para provocar a otro(s) compañero(s)	.220	.717			
35. Expulsaron a otros compañeros(as) de su grupo de amigos(as)	.101	.681	-.111		
30. Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían	.115	.639			
33. Usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas	.298	.448			
29. Te sugirieron que hicieras algo que sabías que era incorrecto	.222	.444	-.113	.103	-.118
8. Disfruté ayudando a otros(as) compañeros(as)			.803	.182	.127
9. Ayudé a otros(as)			.787		.158
7. Ayudé a un(a) compañero(a) que se sintió mal		-.134	.774		
11. Traté que un nuevo compañero(a) se sintiera bien en el grupo			.585	.108	-.156
10. Presté mis útiles o apuntes de clase a otros compañeros(as)			.529		.212
4. Si un chico(a) te toma del pelo, la única forma de detenerlo es golpeándolo	.120			.711	
3. Golpear a alguien que te golpeó primero es correcto	.275			.647	
2. No necesito pelear porque hay otras maneras de manejar mi coraje				.588	.211
6. Si realmente quiero, en general, puedo intentar evitar una pelea hablando con el(la) otro(a)	.136		.133	.481	.226
5. Si me niego a pelear, mis amigos(as) pensarán que tengo miedo	.131	.297		.359	.156
1. si me aparto de una pelea soy cobarde	.171	.192		.231	.158
26. Si un compañero(a) quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea				.152	.724
27. Si un compañero(a) quiere pelear contigo dile al profesor o algún adulto	.167		.143	.237	.710
28. Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas	.166		.122	.193	.698

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

A continuación se presenta la tabla 5.4 con los pesos factoriales agrupados en 4 factores solidos explicando el 42.62% de la varianza acumulada que nos permite clarificar que la estructura del instrumento es acorde con los factores propuestos para evaluar el comportamiento agresivo en los adolescentes.

**Tabla 5.4**  
**Pesos factoriales de 4 componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente			
	1	2	3	4
16. Me puse a pelear a golpes con otros(as)	<b>.748</b>	.101	.162	
18. Me puse a pelar a golpes con otro(s) porque estaba enojado(a)	<b>.720</b>		.196	
17. Amenacé con pegar o lastimar a otros(as)	<b>.717</b>	.118		
23. Inicé discusiones o conflictos	<b>.689</b>	.141	.117	
13. Estando en grupo humillé o tome el pelo a compañeros(as)	<b>.678</b>	.170		
14. Le pegué a compañeros(as) que son fáciles de ganar	<b>.660</b>	.144	.219	
20. Le devolví el golpe a uno(a) que me pegó primero	<b>.629</b>	.145	.174	
15. Me burlé de compañeros(as)	<b>.598</b>	.260		.123
21. Cuando estaba enojado fui malo con otro(a)	<b>.597</b>	.182		-.197
22. Hablé mal de mis compañeros	<b>.589</b>	.211		
24. Animé a otros a pelear	<b>.583</b>	.168	.193	
19. Mentí para involucrar a un compañero(a) inocente de algo que no hizo	<b>.518</b>	.168	.161	
12. Hice rabiarse a otros(as) compañeros para divertirme	<b>.489</b>	.243	.262	
25. Si un compañero(a) te pega, devuélvele el golpe, pelear está bien	<b>.229</b>		.174	
32. Golpearon o amenazaron con golpear a algún(a) compañero(a)	.215	<b>.735</b>		
34. Se burlaron de los(as) compañeros(as)	.196	<b>.734</b>	-.119	
31. Participaron en actividades en grupo para provocar a otro(s) compañero(s)	.221	<b>.718</b>		
35. Expulsaron a otros compañeros(as) de su grupo de amigos(as)	.101	<b>.682</b>		-.112
30. Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían	.118	<b>.642</b>		
29. Te sugirieron que hicieras algo que sabias que era incorrecto	.234	<b>.452</b>		-.113
33. Usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas	.288	<b>.442</b>		
27. Si un compañero(a) quiere pelear contigo dile al profesor o algún adulto	.129		<b>.691</b>	.133
28. Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas	.126		<b>.653</b>	.113
26. Si un compañero(a) quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea			<b>.642</b>	

	Componente			
	1	2	3	4
2. No necesito pelear porque hay otras maneras de manejar mi coraje			<b>.551</b>	
6. Si realmente quiero, en general, puedo intentar evitar una pelea hablando con el(la) otro(a)	.149		<b>.493</b>	.123
4. Si un chico(a) te toma del pelo, la única forma de detenerlo es golpeándolo	.164		<b>.483</b>	
3. Golpear a alguien que te golpeó primero es correcto	.311		<b>.465</b>	
5. Si me niego a pelear, mis amigos(as) pensarán que tengo miedo	.141	.305	<b>.359</b>	
1. si me aparto de una pelea soy cobarde	.173	.195	<b>.276</b>	
8. Disfruté ayudando a otros(as) compañeros(as)			.230	<b>.798</b>
9. Ayudé a otros(as)			.160	<b>.785</b>
7. Ayudé a un(a) compañero(a) que se sintió mal		-.133	.129	<b>.771</b>
11. Traté que un nuevo compañero(a) se sintiera bien en el grupo				<b>.584</b>
10. Presté mis útiles o apuntes de clase a otros compañeros(as)			.124	<b>.529</b>

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Con el fin de identificar la *validez de constructo* se realizó un análisis de correlación entre el puntaje de dominio total y el puntaje de los diversos factores obtenidos, los resultados muestran en la tabla 5.5, correlaciones significativas entre el puntaje total y todos los factores del instrumento lo que significa que cuenta con un 99% de significancia en la validez de constructo.

**Tabla 5.5**  
**Correlaciones entre el dominio total y los factores**

	Puntajetotal	Factor1mex	Factor2mex	Factor3mex	Factor4mex
Correlación de Pearson	1	<b>.807**</b>	<b>.524**</b>	<b>.774**</b>	<b>.466**</b>
<b>Puntajetotal</b> Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
N	433	433	433	433	433
Correlación de Pearson	.807**	1	.496**	.458**	.055
Factor1mex Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.249
N	433	433	433	433	433
Correlación de Pearson	.524**	.496**	1	.161**	-.087
Factor2mex Sig. (bilateral)	.000	.000		.001	.070
N	433	433	433	433	433

	Puntajetotal	Factor1mex	Factor2mex	Factor3mex	Factor4mex
Correlación de Pearson	.774**	.458**	.161**	1	.278**
Factor3mex Sig. (bilateral)	.000	.000	.001		.000
N	433	433	433	433	433
Correlación de Pearson	.466**	.055	-.087	.278**	1
Factor4mex Sig. (bilateral)	.000	.249	.070	.000	
N	433	433	433	433	433

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para confirmar la validez de constructo de la escala de agresión entre pares, se realizó la prueba de alfa de Cronbach entre los factores que conforman la escala y se obtuvo un coeficiente moderado ( $\alpha = 0.557$ ), obteniendo un confiabilidad de 55% en la correlación de estos; de igual forma, se realizó el análisis de confiabilidad para cada uno de los dominios o factores (véase tabla 5.6), en donde se muestra los coeficientes de alfa de cronbach con valores altos, indicando que las sub-escalas pueden emplearse por separado.

**Tabla 5.6**  
**Coeficientes del Alfa de Cronbach por factores obtenidos**

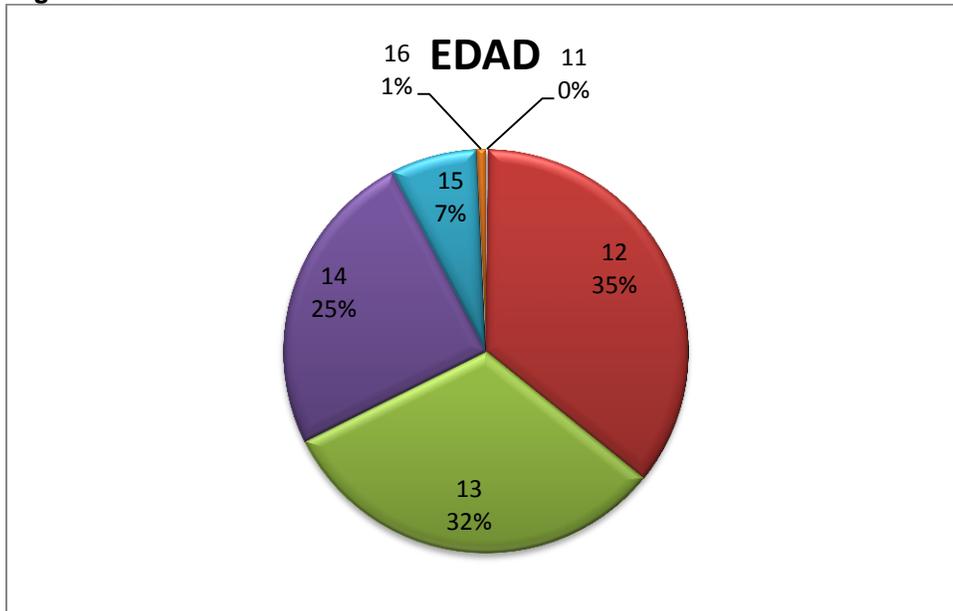
Factor o Sub-escala	Alfa de Cronbach
Factor 1.- Conductas Agresivas	.882
Factor 2.- Influencias externas	.795
Factor 3.- Actitud hacia la violencia	.711
Factor 4.- Conductas Prosociales	.755

Posteriormente se realizó el **análisis descriptivo** en donde se obtuvieron las frecuencias y porcentajes de aparición por categoría o sub-escala que a continuación se describen:

*Perfil de la población:*

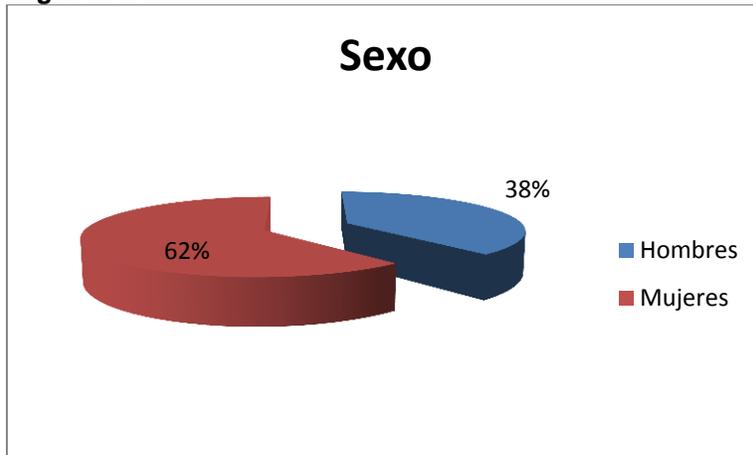
En relación a la edad de los participantes osciló entre los 11 y 16 años, datos que se pueden observar en la Figura 5.2; teniendo una media 13 años y una desviación estándar de .975.

Figura 5.2



En cuanto al género de los participantes, el 61.7% fueron mujeres y el 38.3% hombres, datos que se pueden observar en la Figura 5.3.

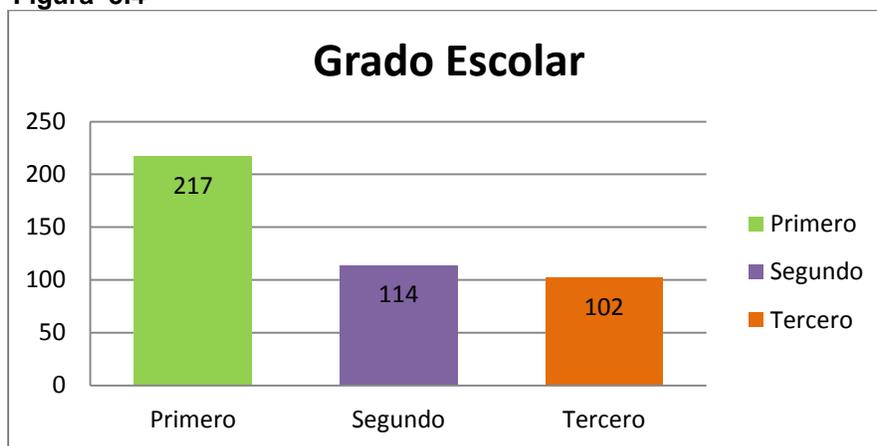
Figura 5.3



En relación al distribución por grado escolar de los participantes, se encontraron los siguientes resultados: el 50% corresponde a primer grado, 26% a segundo y el 24% a tercero (Figura 5.4); por lo que puede observar, más participación de alumnos de primero que concuerda con los datos de edad, en donde la mayoría

de los alumnos cuentan con 12 años, edad ideal para ingresar al nivel de secundaria.

Figura 5.4



#### Análisis descriptivo de las sub-escalas

La Sub-escala "Actitud hacia la violencia" evalúa la actitud que presentan los encuestados ante situaciones de violencia y constó de 6 ítems (véase tabla 5.7). El 59.4% está totalmente en desacuerdo si se aparta de una pelea es cobarde y el 2.5% está de acuerdo; el 46.7% está totalmente en desacuerdo porque no necesita pelear porque hay otras maneras de manejar el coraje y el 6.5% está de acuerdo. El 36.7% reporta estar totalmente en desacuerdo en que golpear primero es correcto, mientras que el 2.8% menciona estar totalmente de acuerdo. El 43.6% está totalmente en desacuerdo si un chico te toma del pelo y la única forma de detenerlo es golpeándolo, el 1.8% está totalmente de acuerdo en apoyar esta conducta. El 38.8% está totalmente en desacuerdo en la pregunta que hace referencia en donde el menor se niega a pelear con sus amigos porque pensarán que él tiene miedo, el 6.2% esta totalmente de acuerdo. 49.7% puede evitar una pelea hablando con el otro, el 5.8% coinciden en las respuestas "ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "de acuerdo". Se puede concluir que los encuestados no apoyan la actitud hacia la violencia.

**Tabla 5.7**  
**Porcentajes de respuestas de la sub-escala “Actitud hacia la violencia”**

Actitud hacia la violencia	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Si me aparto de una pelea soy cobarde	59.4%	18.7%	15.9%	2.5%	3.5%
2. No necesito pelear porque hay otras maneras de manejar mi coraje	46.7%	29.6%	7.6%	6.5%	9.7%
3. Golpear a alguien que te golpeó primero es correcto	36.7%	33.5%	19.9%	7.2%	2.8%
4. Si un chico(a) te toma del pelo, la única forma de detenerlo es golpeándolo	43.6%	28.4%	18.5%	7.6%	1.8%
5. Si me niego a pelear, mis amigos(as) pensarán que tengo miedo	38.8%	28.4%	16.6%	9.9%	6.2%
6. Si realmente quiero, en general, puedo intentar evitar una pelea hablando con el(la) otro(a)	49.7%	31.9%	5.8%	5.8%	6.9%

La sub-escala “Conductas Pro-sociales” evaluó conductas que no fomentan la práctica de conductas agresivas. El 39.3% ayudan a sus compañeros que se sintieron mal en 5 o 6 veces, 12.2% nunca lo hizo. 32.3% disfrutó ayudando a otros compañeros, el 16% nunca lo practicó. 27.7% ayudó a otros y el 20.3% no lo hizo. 25.9% prestaron sus útiles o apuntes, mientras que el 24.5% nunca lo hizo. 38.1% trató que un nuevo compañero se sintiera bien el grupo, solo el 10.2% no lo practicó, datos que se pueden observar en la tabla 5.8.

**Tabla 5.8**  
**Porcentajes de respuestas de la sub-escala “Conductas Pro-sociales”**

Conductas Pro-sociales	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	7 veces o mas
7. Ayudé a un(a) compañero(a) que se sintió mal	12.2%	12.5%	22.9%	39.3%	13.2%
8. Disfruté ayudando a otros(as) compañeros(as)	16.2%	13.9%	29.6%	32.3%	8.1%
9. Ayudé a otros(as)	20.3%	18.7%	25.4%	27.7%	7.9%
10. Presté mis útiles o apuntes de clase a otros compañeros(as)	24.5%	15%	25.9%	24.9%	9.7%
11. Traté que un nuevo compañero(a) se sintiera bien en el grupo	10.2%	9.7%	13.6%	38.1%	28.4%

La Sub-escala “Conductas agresivas” tuvo como objetivo evaluar la práctica de conductas agresivas, (véase tabla 5.9), los resultados son los siguientes: el 55.9% nunca hizo rabiar a otros para divertirse, el 2.3% lo practicaron entre 5 a 7 veces o más. El 83.1% nunca humilló a un compañero, el 1.2% lo hizo 7 veces o más. El 85% nunca le pegaron a compañeros que son fáciles de ganar, el .2% lo hizo 5 o 6 veces. El 48.5% nunca se burlaron de sus compañeros, el 1.4% lo hicieron 5 o 6 veces. El 85.9% nunca se peleó a golpes con otros, .9% de 7 veces a más. El 89.1% nunca amenazó con pegar a otros, mientras que el .2% lo hizo entre 5 o 6 veces. El 91.5% nunca se peleó con otros por estar enojado, el .2% si lo hizo. 87.1% mintió para involucrar a un compañero inocente en algo que no hizo, el .2% lo practicó entre 7 veces o más. El 51.7% nunca le devolvió el golpe al que le pegó primero, 1.4% lo hizo entre 5 o 6 veces. 54.7% nunca fue malo con otro por estar enojado, 1.4% lo practicó entre 5 y 6 veces. El 66.5% nunca habló mal de sus compañeros, .9% lo realizó entre 7 veces o más. El 74.4% nunca inició discusiones, .7% lo practicó 7 veces o más. El 83.4% nunca animó a otros a pelear, el .7% lo hicieron de 5 veces en adelante.

**Tabla 5.9**  
**Porcentajes de respuestas de la sub-escala “Conductas agresivas”**

	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	7 veces o mas
12 Hice rabiar a otros(as) compañeros para divertirme	55.9%	33.5%	6%	2.3%	2.3%
13 Estando en grupo humillé o tome el pelo a compañeros(as)	83.1%	12.5%	1.8%	1.4%	1.2%
14 Le pegué a compañeros(as) que son fáciles de ganar	85%	11.5%	1.8%	.2%	1.4%
15 Me burlé de compañeros(as)	48.5%	41.1%	7.4%	1.4%	1.6%
16 Me puse a pelear a golpes con otros(as)	85.9%	10.4%	1.6%	1.2%	.9%
17 Amenacé con pegar o lastimar a otros(as)	89.1%	7.9%	1.8%	.2%	.9%
18 Me puse a pelar a golpes con otro(s) porque estaba enojado(a)	91.5%	6.2%	.9%	.2%	1.2%
19 Mentí para involucrar a un compañero(a) inocente de algo que no hizo	87.1%	10.9%	.7%	1.2%	.2%
20 Le devolví el golpe a uno(a) que me pegó primero	51.7%	40.2%	4.6%	1.4%	2.1%
21 Cuando estaba enojado fui malo con otro(a)	54.7%	36.5%	5.8%	1.4%	1.6%
22 Hablé mal de mis compañeros	66.5%	28.2%	3%	1.4%	.9%
23 Inicié discusiones o conflictos	74.4%	21.5%	2.5%	.9%	.7%
24 Animé a otros a pelear	83.4%	13.2%	2.1%	.7%	.7%

La Sub-escala de “Influencias externas” tiene por meta evaluar cómo influyen los adultos y amigos en los adolescentes para practicar las conductas agresivas. Los datos obtenidos son los siguientes (véase tabla 5.10): el 65.6% de los encuestados informó que ninguna vez devolvió el golpe, si uno de sus compañero le pegó, mientras que el 1.2% lo hizo todas las veces. El 35.3% todas las veces convenció a su compañero para evitar la pelea, el 12.5% ninguna vez lo practicó. El 38.3% todas las veces le dijo a un profesor o adulto que un compañero quería pelear con él, el 11.1% ninguna vez lo puso en práctica. El 59.1% ninguna vez le sugirieron que hiciera algo que sabía que era incorrecto, el 1.8% todas las veces lo hizo. El 65.6% ninguna vez dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían, 3.2% todas las veces lo llevaron a cabo. El 71.6% ninguna vez participaron en actividades en grupo para provocar a otro(s) compañero(s), mientras 1.4% todas las veces practicaron dicha conducta. El 80.6% ninguna vez golpearon o amenazaron con golpear a algún(a) compañero(a), .9% todas las veces lo hicieron. El 88% ninguna vez usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas, el .9% todas las veces usaron drogas y tomaron alcohol. El 49.2% ninguna vez se burlaron de los(as) compañeros(as), 4.4% todas las veces lo hicieron. El 79.2% ninguna expulsaron a otros compañeros(as) de su grupo de amigos(as), mientras que el 2.1% todas las veces lo hicieron.

**Tabla 5.10**  
**Porcentajes de respuestas de la sub-escala “Influencias externas”**

	Ninguna vez	Alguna vez	Todas las veces
25 Si un compañero(a) te pega, devuélvele el golpe, pelear está bien	65.6%	27.7%	1.2%
26 Si un compañero(a) quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea	12.5%	24.2%	35.3%
27 Si un compañero(a) quiere pelear contigo dile al profesor o algún adulto	11.1%	20.3%	38.3%
28 Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas	59.8%	20.3%	8.1%
29 Te sugirieron que hicieras algo que sabías que era incorrecto	59.1%	30.9%	1.8%
30 Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían	65.6%	23.8%	3.2%
31 Participaron en actividades en grupo para provocar a otro(s) compañero(s)	71.6%	17.1%	1.4%
32 Golpearon o amenazaron con golpear a algún(a) compañero(a)	80.6%	12.7%	.9%
33 Usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas	88%	7.6%	.9%
34 Se burlaron de los(as) compañeros(as)	49.2%	36%	4.4%
35 Expulsaron a otros compañeros(as) de su grupo de amigos(as)	79.2%	14.1%	2.1%

Se aplicó un **análisis comparativo**, mediante la prueba *t* para muestras independientes y con ello poder determinar si existen diferencias por sexo entre la puntuación total y los puntajes de las sub-escalas.

En lo que respecta al sexo se encontraron diferencias entre hombre y mujeres en el puntaje total de la escala ( $t = -5.83$ ,  $gl = 279.44$ ,  $p < 0.01$ ), como puede observarse la comparación de medias en la tabla 5.11, donde los hombres obtienen mayores puntajes a diferencia de las mujeres. En cuanto a las sub-escalas del instrumento la misma tabla muestra algo similar, en donde los hombres obtienen mayores puntaje para cada una de estas, lo cual indica que las conductas agresivas, la actitud hacia la violencia, las influencias externas y las conductas pro-sociales son empleadas más por los hombres que por las mujeres.

**Tabla 5.11**

**Prueba *t* de la comparación por sexo del puntaje total y sub-escalas del instrumento de agresión entre pares.**

Factor	Sexo	n	Medias de Rango	<i>t</i>	gl	Sig.
Puntaje Total	F	267	59.2472	-5.83	270.449	<b>.000**</b>
	M	166	66.9096			
Actitud hacia la violencia	F	267	11.2884	-3.486	431	<b>.001**</b>
	M	166	12.6566			
Conductas Pro-Sociales	F	267	14.7191	-5.424	431	<b>.000**</b>
	M	166	17.0241			
Conductas Agresivas	F	267	16.7079	-3.589	234.404	<b>.000**</b>
	M	166	18.9880			
Influencias externas	F	267	16.5318	-3.886	292.172	<b>.000**</b>
	M	166	18.2410			

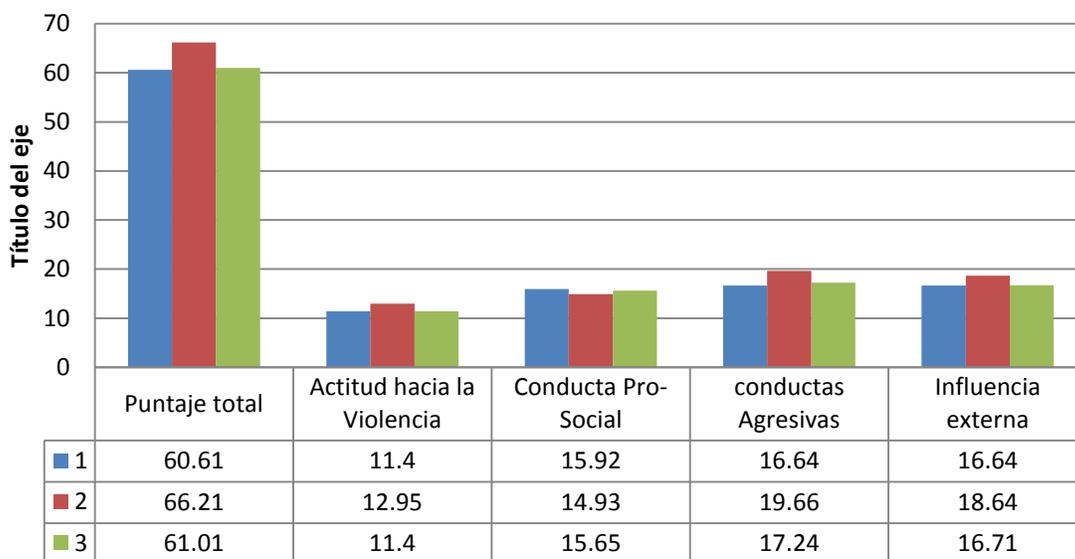
F= Femenino, M= Masculino, \*\*Significancia de .01

Con el fin de identificar si existen diferencias entre la comparación de la edad y los grados escolares con el puntaje total y de cada sub-escala se realizó un análisis de varianza.

En lo que respecta al grado de enseñanza se encontraron diferencias en el puntaje total y de cada sub-escala del instrumento, entre los alumnos de primero, los de segundo y los de tercer grado de secundaria ( $F=7.85$ ;  $gl=2$ , 430;  $p<0.01$ ). Este resultado se debe a que se encontraron diferencias en el puntaje de agresión entre los alumnos de primero y segundo como también los de segundo y tercero, pero no con los de primero y tercero. Lo mismo sucedió con las sub-escalas de actitud hacia la violencia, conductas agresivas e influencias externas, pero no se presentó ninguna diferencia para la escala de conductas pro-sociales. Estos datos pueden observarse en la figura 5.5.

**Figura 5.5**

**Promedio de puntaje de la Escala de Agresión entre pares por grado de estudio**



Para la variable edad no se encontraron diferencias con el puntaje total y de cada sub-escala del instrumento, lo que nos indica que la edad no es la que diferencia el nivel de agresión entre los alumnos.

Finalmente se realizó un **análisis correlacional** para identificar la relación que pudiera existir entre las variables.

En cuanto a la actitud hacia la violencia se identificó una relación baja pero significativa con el sexo de la muestra ( $r = .186$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), lo que indica que a mayor presencia de conductas agresivas, uno de los géneros sea el predominante; es decir, entre más alto sea el puntaje de conductas agresivas se presentaran más influencias externas ( $r = .496$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), como actitud hacia la violencia ( $r = .458$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ )

La influencia externa de familiares y amigos para realizar conductas agresivas muestra una asociación moderada significativa con conductas agresivas ( $r = .496$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ); así como, con la actitud hacia la violencia ( $r = .161$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), y con el sexo ( $r = .110$ ;  $gl=433$ ;  $P < .05$ ), lo que indica que uno de los géneros es influido más para emplear conductas agresivas y manifestar más actitud hacia la violencia.

En cuanto a la Actitud hacia la violencia se asocia de forma significativa con las conductas agresivas ( $r = .458$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), la influencia externa ( $r = .116$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), pero también con las conductas pro-sociales ( $r = .278$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), y una clara relación con alguno de los sexos de la muestra ( $r = .207$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), lo que nos indica que cuando se presenta un puntaje alto de actitud hacia la violencia se presentan comportamientos violentos que pueden ser influidos por personas externas, pero con la aparición de las conductas solidarias con sus compañeros.

Por su parte, las conductas de afrontamiento muestran un relación baja pero significativa con la actitud hacia la violencia ( $r = .278$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), además de presentarse en mayor medida con uno de los sexos ( $r = .253$ ;  $gl=433$ ;  $P < .01$ ), lo que nos indica, que si se tiene una actitud hacia la violencia, existe la posibilidad de llevar a cabo conductas pro-sociales con sus compañeros.

Estos datos nos permiten distinguir diversas interacciones de comportamiento entre los adolescentes, información valiosa que requiere identificar similitudes o

diferencias con otros estudios sobre la temática abordada para poder concluir con los aportes particulares de este estudio. En el siguiente apartado se discutirán los resultados, los análisis elaborados, extrayendo los elementos más significativos que puedan retomarse en futuras investigaciones o intervenciones dirigidas a este tipo de comportamiento que se presenta en dicha etapa de la vida.

## **6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN**

Este trabajo tiene como característica principal la escasez de investigaciones actualizadas relacionadas con la agresividad en escolares; así como, la falta de estudios realizados en nuestro país sobre este tema porque hacen falta aplicaciones que abarquen y permitan comparaciones ante mayores variables sociodemográficas o bien una visión general de nuestra población a nivel nacional.

De acuerdo a Filmus (2003), ha concluido que existe poco interés en llevar acabo investigaciones sobre evaluar la agresión porque existe el riesgo de etiquetar a los alumnos; afirmación cierta, ya que no existen instrumentos o investigaciones sobre conductas agresivas en adolescentes que nos permitan realizar comparaciones con otros autores; sin embargo, si podemos evaluar la actitud hacia la violencia que presentan los menores.

Barrera (2006), hizo un estudio a 82 niños que presentaban conductas agresivas, el 87% de sexo masculino y 13% de sexo femenino; ahora bien, haciendo un comparativo entre la investigación de Cajigas y cols. (2003) y la nuestra, tenemos que el 54% de los encuestados fueron mujeres y 46% fueron hombres; mientras que en el nuestro hubo más mujeres (62%) que hombres (38%) situación contraria a la de Barrera (2006). En Cajigas y cols. (2003) su rango de edades osciló entre 11 y 17 años dándose un mayor número de encuestados entre los 12 a los 15 años; en el nuestro, el rango de edades fue de entre 11 y 16 años; las edades donde hubo mas aglomeración se situó de los 12 a los 14 años parecidas a la de Cajigas y cols. (2003), hecho que nos permite comparar los resultados de nosotros con la de dicha autora y colaboradores.

De acuerdo a Castañeda & Montes (2010), llegaron a la conclusión que los hombres presentan mayor predisposición a conductas violentas; así mismo, Cajigas y cols. (2003) reporta que el 32% de los varones y 19% de las mujeres tienen predisposición a conductas violentas; otros estudios refuerzan estos

hallazgos de Trianes & Gallardo (1997); de igual manera, en nuestro estudio, los hombres son mas propensos a las conductas agresivas. Otra investigación realizada por Ramírez, Reyes & Rivera (2007), mencionan que los hombres tienen propensión a desarrollar comportamientos agresivos debido a la presencia de las hormonas gonadales y testosterona, considerándolas como fuentes de agresión.

En la sub-escala “Actitud hacia a la violencia” Ramos (2010), menciona que el 50% de los encuestados no muestran actitudes violentas o ser agresivos, el 25% manifiestas conductas violentas y el otro 25% no revela conductas agresivas; situaciones contrarias encontradas en nuestro estudio, ya que los puntajes indican la no práctica de conductas agresivas.

En cuanto a las conductas pro-sociales, investigaciones internacionales realizadas por Crick & Grotpeter (1995), señalan que son practicadas en su mayoría por las mujeres, situación no encontrada en nuestro estudio; así mismo, la literatura muestra mayor empatía en las mujeres y la importancia de este sentimiento en la prevención de la violencia, encontrado en el estudio de Endresen & Olweus (2001) (citado en Espelage & Swearer, 2003); en dicho estudio, los hombres ponen de manifiesto en ayudar que las mujeres. Estos resultados muestran que las chicas pueden sentir más empatía que los varones, pero a la hora de actuar, los adolescentes tienden a hacer efectivos dichos sentimientos en mayor grado que sus compañeras. Castañeda & Montes (2010), concluyeron que las mujeres adolescentes son mas influenciadas por los adultos de su entorno que les sugieren resolver sus conflictos de manera pacífica dando como resultado un mejor manejo de la agresividad hecho que no pudimos comprobar en nuestro estudio, debido a la baja existencia de conductas agresivas en los participantes.

En la sub-escala de conductas agresivas, Ramos (2010), el 26.7% no presentan conductas agresivas, el 29% sí las manifiesta y el 42.3% manifiestan conductas agresivas muy bajas, situación contraria encontrada en nuestro estudio, ya que la

mayor parte de los encuestados no manifiestan conductas agresivas en su relación con sus pares.

De acuerdo a Cairns (2001), quien dice que la conducta agresiva se desarrolla en el seno familiar por medio del aprendizaje, dando origen a la aparición de la agresividad desde muy temprano; la cual, permanece estable a través del tiempo y de las situaciones; siendo esta una conducta aprendida, en nuestros resultados no pudimos constatar tal afirmación, pero si podemos determinar que la familia de los encuestados, un alto porcentaje, de los padres no practican conductas agresivas en sus hogares hecho que podemos constatar con un alto índice de encuestados que no presentan conductas agresivas.

En cuanto a la sub-escala de “Influencias externas”, Ramos (2010), refiere que el 20% de los encuestados son influenciados por sus amigos o adultos con quienes conviven a no practicar conductas agresivas, el 35% acatan las sugerencias de sus amigos o personas adultas y el 45% representa a los encuestados que eligen de manera libre en que situaciones participar.

En cuanto a la validez de constructo según Cajigas y cols. (2003), menciona que es consistente la Escala de Agresión entre Pares, situación cierta al realizar nuestro análisis de correlación nos da un 99% de sus validez; en cuanto, a la Fiabilidad, Cajigas y cols. (2003), es satisfactoria la consistencia interna de las sub-escalas y factores principales, situación cierta ya que al realizar nuestro análisis correspondiente, que nos permitió clarificar que la estructura del instrumento es acorde con los factores propuestos para evaluar el comportamiento agresivo en los adolescentes.

De los resultados de esta investigación y del análisis de los mismos se derivan las siguientes conclusiones:

Existe mayor frecuencia de conducta agresiva en el sexo masculino que en el femenino de acuerdo a los resultados presentados en esta investigación; debido a la exaltación del machismo y los estereotipos en nuestra sociedad; por lo tanto, muchos niños son partidarios de resolver sus problemas a través de la violencia; otros serán intolerantes e insolidarios; mientras que otros se comportaran de forma conflictiva porque temerán ser considerados poco “machos”. Ahora bien, se debe tomar en cuenta a Cerezo (1997), quien menciona que la agresión se puede exteriorizar de variadas formas en los menores, tomando en consideración su desarrollo; por lo tanto, para poder valorar a un adolescente como agresivo, hay que considerar la etapa de vida que esta viviendo; debido a que, algunas conductas son adecuadas a su edad y otras son consideradas inadecuadas; por ejemplo, los berrinches son normales en el desarrollo de un infante de tres años; su presencia no deberá ser una indicación de una conducta agresiva. Cabe destacar que dentro de las relaciones entre pares habrá típicamente discusiones y riñas; así como, una predisposición a promover conductas negativas entre los mismos compañeros; por ejemplo, molestar, insultar, afición al complot, trazar planes y proyectos en donde se excluirá a determinados compañeros (S/A, 1994).

En psicología el comportamiento prosocial se refiere a todos aquellos actos orientados a beneficiar a otras personas de alguna manera, sin considerar los motivos ulteriores al bienhechor. De acuerdo con Hernández (2009), menciona que durante la infancia los niños se vuelven más empáticos y tienden a desarrollar un comportamiento prosocial; lo cual, hace que actúen debidamente en contextos sociales. Conforme el joven finaliza su adolescencia en sus años escolares, la agresividad, generalmente, disminuye. En nuestro estudio, no resultaron altos valores de conductas agresivas, debido a que los encuestados son influenciados de manera positiva por sus amigos y adultos con quienes conviven; además, de una práctica regular de las conductas prosociales encaminadas a cooperar, ayudar, compartir y sentir empatía por sus pares. Ahora bien, no debemos perder de vista que los amigos y persona adultas con quienes convive el adolescente desempeñan un papel decisivo en el desarrollo psicológico y social; en el cual,

cada sujeto es capaz de someterse libremente a los preceptos del grupo de compañeros (Calvo & Soria, 2003). Cabe mencionar que los adolescentes prosociales desarrollan una tendencia empática hacia sus semejantes, una mayor autorregulación cognitiva y emocional, por lo que pueden, describirse como personas sociables, tranquilas, no impulsivas, despreocupadas y racionales (Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003), dando como resultado actitudes prosociales que posibilitan a los adolescentes poder analizar y reflexionar sobre su comportamiento, practicando lo que les conviene o no para conseguir espacios de mutuo respeto y cooperación; además, permitirán prevenir conductas negativas; como son, sentimientos de ansiedad social, agresividad, rechazo, maltrato o abuso por parte de sus iguales.

Aunque existe un evidente interés por la investigación de los comportamientos prosociales durante la última década (Eisenberg & Morris, 2004), existe una carencia importante de investigaciones encaminadas a determinar la incidencia de los comportamientos prosociales en población adolescente. Más aún, se puede concluir que no existen estudios en los que se comparen, simultáneamente, las frecuencias del comportamiento agresivo y prosocial atendiendo a las variables género, edad o curso académico y tipo de colegio, lo que resulta extraño teniendo en cuenta que estas variables constituyen dimensiones estrechamente relacionadas del funcionamiento social en la adolescencia según han puesto de manifiesto diferentes modelos del comportamiento interpersonal (Silva & Martorell, 1991).

Se puede concluir que la población estudiada en nuestra investigación, no presenta serios problemas ocasionados por conductas agresivas; debido, a la práctica de conductas prosociales e influencias positivas que tienen con sus amigos y personas adultas con quienes conviven los adolescentes.

*José Antonio Mendoza Martínez, 2013.*

En cuanto al uso de la Escala de Agresión entre Pares, si cumple los coeficientes de alfa de cronbach con valores altos, indicando que las sub-escalas pueden emplearse por separado y aplicarse a la población mexicana.

Se invita a los interesados en el tema, en seguir ahondando en esta área del saber; ya que no hay bastas investigaciones sobre conductas agresivas en nuestro país; así como, pocos instrumentos que las midan de acuerdo a nuestra idiosincrasia nacional.

## 7. REFERENCIAS

- Agresividad y violencia en el niño y el adolescente (1988). Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Ainsworth, D. (1962). *The effects of maternal deprivation: a review of findings and controversy in the context of research strategies*, en *Deprivation of maternal care: a re-assessment of its effects*. W.H.O. Public, Health Papers, nº 14, Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Ames, E. (1997). *Development of Romanian orphanage children adopted to Canada*. Final Report to the Human Resources Development office. Ottawa, Canada.
- Anderson, A. & Bushman, J. (2002). Human aggression. *Annu. Rev. Psychol.* 2002. 53:27–51
- Andreu, J., Peña, M. & Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de sus interrelaciones con la agresión proactiva y reactiva en adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(1), 52-72.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Ayala, H, Chaparro, A., Fulgencio, M. & Pedroza, F. (2000). *Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con la conducta antisocial en la adolescencia*. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26 (1), 65-89.
- Archer, J. & Westeman, K. (1981). Sex differences in the aggressive behavior of school children. *British Journal of Social Psychology*, 20, 31-36.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8–11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447–456.
- Baer, R. & Nietzel, M. (1991). *Cognitive and behavioral treatment of impulsivity in children: A meta-analytic review of the outcome literature*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 400-412.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barrera, D. (2006). Medio familiar y entorno escolar. *Persona y bioética*. Serie en línea.10. (027): 99-107. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83210206&iCveNum=6528>
- Bata, S. (2004). *Aplicación y evaluación de un programa de tratamiento del enojo y control de la agresión en niños de edad escolar*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Battegay, R. (1981). *La agresión: ¿es un medio de comunicación?* Barcelona: Herder.
- Bauer, W. & Twentyman, C. (1985). *Abusing, neglectful and comparison mothers responses to child-related and non-child-related stressors*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (3), 335-343.
- Baumann, U. & Perrez, M. (1996). *Manual de psicología clínica*. Barcelona: Herder.
- Becerra, J.; García, J.; Sánchez, J. & Santiago, H. (2005). *Fundamentos de Metodología Experimental en Psicología*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Bee H. & Mitchell S. (1987). *El desarrollo humano de la persona en todas las etapas de su vida*. 2ª. Ed. México: Harla.
- Belsky, J. (1993). *Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis*. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: asocial psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Biblioteca de Psicología. 480 p.
- Bianco, F. (1998). *Educación para padres*. Caracas: Greco.
- Blazic, Ch. (1986). *The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study*. *Dissertation Abstracts International*, 47(3-A), 785.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Organización Mundial de la Salud.

- Bowlby, J. (1995). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Psicología profunda. Barcelona: Paidós.
- Bravo, A. (2006). *Efectos de un Programa de Modificación Conductual para el manejo de conductas agresivas en niños de educación inicial. Trabajo Especial de Grado*. República Bolivariana de Venezuela. Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas. Venezuela: Núcleo Zulia.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Poulin, F., Wanner, B. y Turgeon, L. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (3), 305-320.
- Bringiotti, M. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires: Paidós.
- Borges, I. (2013. 10 de abril). México, 1º lugar en el mundo en número de casos de bullying a nivel secundaria. *Tu información.com.mx*. Recuperado el 21 de agosto de 2013, de <http://tuinformacion.com.mx/noticia/m-xico-1-lugar-en-el-mundo-en-n-mero-de-casos-de-bullying-nivel-secundaria>.
- Bronfembrener, V. (1968). *Early deprivation: a cross-species analysis, en Early experience and behavior*. G. Newton y S. Levine (comps.), Springfield, Illinois, Charles C. Thomas.
- Bronfembrener, V. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Cabrera, O. (2002). Psychological and behavioral correlates of adolescent gang involvement. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineerin*, 62 (11-B), 5405.
- Caims, R. (2001). Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patterns. In J. D. Hawkins (ed.) *Delinquency and crime: Current theories*, 28–67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Ugo, M. y col. Najson, S. & Zamalvide, G (2003). Perfil psico-social y educativo de adolescentes de un liceo de la periferia de Montevideo. *Revista EDUCAR*, Año 6, Nº 14, 32-39.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson,U. & Zalmavides, G. (2004). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Rev. Med. Urug. [Serie en línea]*.22:143-151. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de <http://www.rmu.org.uy/revista/2006v2/art9.pdf>.

- Calderón, C. (2001). *Resultados de un programa de tratamiento cognitivo-conductual para niños con Trastorno por Déficit de atención con hiperactividad*. Anuario de Psicología, vol. 32, (4), 79-98.
- Calvo R. & Soria F. (2003). *La Familia y el adolescente*. Tesis de Licenciatura. FES Iztacala UNAM, México.
- Camp, B. (1977). Verbal mediation in young aggressive boys. *J Abnorm Psychol*. 86: 145-53.
- Caraveo, J. & Anduaga, J. (2002). *Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México*. Salud Pública de México. 44 (6), 492 – 498.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. & Meyer, K. (1999). *Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression*. *Sex Roles*, 40, 9/10, 711-729.
- Carlson, J. & Corcoran, N. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 779-792.
- Castañeda, L. & Montes, M. (2010). Conducta agresiva y perfil psicosocial de escolares de cuarto a sexto grado. U.E.B.E. Juan Bautista Ferreras, abril-mayo 2009. Tesis para obtener el título de Médico Cirujano no publicada, Escuela de Ciencias de la Salud, Universidad de Oriente, Ciudad Bolívar, Venezuela. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de [http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CDUQFjAC&url=http%3A%2F%2Fri.biblioteca.udo.edu.ve%2Fbits.tream%2F123456789%2F2867%2F1%2F02-tesis.CONDUCTA%2520AGRESIVA%2520Y%2520PERFIL%2520PSICOSOCIAL.pdf&ei=rZqKUtL4N6j82wXL1oD4DQ&usg=AFQjCNGZuALGKsCL59sNJmabnGtkqy\\_mzg](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CDUQFjAC&url=http%3A%2F%2Fri.biblioteca.udo.edu.ve%2Fbits.tream%2F123456789%2F2867%2F1%2F02-tesis.CONDUCTA%2520AGRESIVA%2520Y%2520PERFIL%2520PSICOSOCIAL.pdf&ei=rZqKUtL4N6j82wXL1oD4DQ&usg=AFQjCNGZuALGKsCL59sNJmabnGtkqy_mzg)
- Castro (1994). Citado en Rabazo, M. J. (1999). Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial entre adolescentes. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Tesis Doctoral. Ebscon. Disponible en <http://web.ebscohost.com>
- Castro, A. (2003). *Desaprender la violencia*. Mendoza, Argentina: Dinámica Educativa.
- Cava, M. (2003). *Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes*. Encuentros de Psicología Social, (1) pp.23-27.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2006). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, N° 15, junio de 2003, 47-58.
- Chen, Rubín & Li (1997). Citado en Rodríguez, J. M., Martínez, R., Días-Aguado, M. J. & Morentín, R. (2008). *Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. Violent Behavior in adolescent: its relation to cognitive strategies and academic performance*. Madrid, Universidad Complutense: *Psicología Educativa*, 14 (1) (pp. 63-81). ISSN: 1135- 755.
- Cicchetti, D. & Rizley, R. (1981). *Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment*. *New Directions for Child Development*, 11, 31-55.
- CIE 10. (1992). *Trastornos mentales del comportamiento: pautas diagnósticas y de actuación en atención*. Madrid: Meditor.
- Clarke, A. & Clarke, A. (1976). *Early experiences myth and evidence*. Londres. Open Books.
- Conductas agresivas en edad escolar* (1997). Madrid: Editorial Pirámide.
- Conger, J. (1980). *Adolescencia: generación presionada*. México: Harper Row.
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). *Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment*. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N., Casas, J. & Mosher, M. (1997). *Relational and overt aggression in preschool*. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crittenden, P. (1993). *An information processing perspective on the behavior of neglectful parents*. *Criminal Justice and Behavior*, 20, 27-49.
- De Bellis, M. & Thomas, L. (2003). *Biologic findings of post-traumatic stress disorder and child maltreatment*. *Current Psychiatry Repots*, 5, 108-117.
- De la Garza, G., (1979). *Adolescencia marginal e inhalantes*. Trillas: México.
- Del Buey, M. (2011). *Atlas de la Diversidad Educativa: Módulo 6: Diversidad comportamental*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Departamento de Salud y Servicios Humanos (2008). Long-Term Consequences of Child Abuse and Neglect. Encontrado el 15 de Agosto de 2013 en: [www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/long\\_term\\_consequences.cfm](http://www.childwelfare.gov/pubs/factsheets/long_term_consequences.cfm)

- Departamento de Salud y Servicios Humanos. (2003). National Survey of Child and Adolescent Well-Being: One year in foster care wave 1 data analysis report. Encontrado el 16 de agosto de 2013 en: [www.acf.hhs.gov/programs/opre/abuse\\_neglect/nscaw/reports/nscaw\\_oyfc/oyfc\\_title.html](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/abuse_neglect/nscaw/reports/nscaw_oyfc/oyfc_title.html)
- Díaz-Aguado, M., Martínez-Arias, R. & Martín-Seoane, G. (2004). En *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (pp. 21-88). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Dodge, K., Petit, G., Mc Claskey & Brown, M. (1986). *Social competence in children*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Vol. 5 (2, Serial No. 73).
- Dodge, K., Coie, J. & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behaviour in youth. En N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 719-788). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*.
- Dorothy, S. y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Dube, S., Anda, R., Felitti, V., Chapman, D., Williamson, D. & Giles, W. (2001). *Childhood abuse, household dysfunction and the risks of attempted suicide throughout the life span: Findings from the Adverse Childhood Experiences Study*. *Journal of the American Medical Association*, 286, 3089-3096.
- Dubowitz, H., Papas, M., Black, M. & Starr, R. (2002). *Child neglect: Outcomes in high-risk urban preschoolers*. *Pediatrics*, 109, 1100-1107.
- Durlak (1995). Centro Nacional para Educación Estadísticas, USA, (2002), Rose & Gallup, (1998), La Fase & Quiroz, (1997). Citado en Luiselli, J., Putnam, R., Handler, M. & Feinberg, A. (2005). *Whole School Positive Behaviour Support: Effects on student discipline problems and academic performance : USA*. *Educational Psychology*, 25, (pp. 183 -198).
- Eagly, A. & Steffen, V. (1986). *Gender and aggressive behavior: A metaanalytic review of the social-psychological literature*. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Echeburúa, A. (1996). *Personalidades violentas*. Pirámide, España.

- Efron R. (1998). *Subjetividad y adolescencia. En Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Losada.
- Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2004). *Moral cognitions and prosocial responding in adolescence*. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2 ed.) (pp. 155-188). Hoboken, NJ, US: John Willey y Sons.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex Differences in Empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131.
- English, D., Widom, C. & Brandford, C. (2004). *Another look at the effects of child abuse*. *NIJ Journal*, 251, 23-24.
- Espelage, D., Bosworth, K. & Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326–333. Retrieved from <http://www.counseling.org/publications/journals.aspx>
- Espelage D., Holt M. & Henkel, R. (2003). *Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence*. *Child Development*, 74, 205-220.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-232.
- Estévez E., Jiménez T. & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, España: NauLibres.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 33-44.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.

- Estévez, E., Musitu, G. & Martínez, B. (2004). Padres y Profesores: ¿Cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente? *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Juventud*. Valencia.
- Estudio legislativo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 147-161.
- Factor, D. & Wolfe, D. (1990). *Parental psychopathology and High-risk children*. En R.T. Ammerman y M. Hersen (Eds.): *Children at risk. An evaluation of factors contributing to child abuse and neglect*. New York: Plenum Press.
- Fajardo, V. & Hernández, L. (2008). *Tratamiento Cognitivo-Conductual de la Conducta Agresiva Infantil*. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 2 (34), 371-389.
- Farmer, T., Estell, D., Leung, M., Trott, H., Bishop, J. & Cairns, B. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41(3), 217-232.
- Fergusson D., Woodward L. & Horwood, L. (1999). *Childhood peer relationship problems and young people's involvement with deviant peers in adolescence*. *Journal of Abnormal Child Psychology* (27) 357-370.
- Feshbach, S. (1964). *The function of aggression and the regulation of aggressive drive*. *Psychological Review*, 71, 257-272.
- Field T., Diego M. & Sanders Ch. (2001). *Adolescent depression and risk factors*. *Adolescence: Vol. 36 (143) pp. 491-498*.
- Filmus, D. (2003). *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina*. En UNESCO, *autorii varii, Brasil: Violencia na Escola: América Latina e Caribe (15-85)*. Brasilia, Brasil: Ediciones UNESCO.
- Fisher, L., Ames, E., Chisholm, K. & Savoie, L. (1997). *Problems reported by parents of Romanian orphans adopted to British Columbia*. *International Journal of Behavioral Development*, (20), 67 – 83.
- Florenzano, R. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Flores, I. (1996). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

- Flores, P., Jiménez, J., Salcedo, A. & Ruiz, C. (2009). *Agresividad Infantil. Bases psicopedagógicas de la educación especial*. 2º Magisterio. Ed. Primaria.
- Fraiberg, S.H. (1977). *Every child's birthright: in defense of mothering*. Nueva York: Basic Books.
- Frankel, F., Myatt, R., Cantwell, D.P. & Feinberg, D. (1997). *Parent-assisted transfer of children social skills training: Effects on children with and without attention-deficit hyperactivity disorder*. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1056-1064.
- Freud, S. (1980). *Una teoría sexual y otros ensayos: cinco conferencias sobre psicoanálisis; los sueños; más allá del principio del placer*. México: Iztaccihuatl.
- Freud, S. (1999). *Tres ensayos de teoría sexual y otros escritos*. Madrid: Alianza.
- Gabarino, J. & Kostelny, K. (1992). *Child maltreatment as a community problem*. *Child Abuse and Neglect*, 16, 445-464.
- Gaeta, M. & Galvanovskis, A. (2011). *Propensión a Conductas Antisociales y Delictivas en Adolescentes Mexicanos*. *Psicología Iberoamericana* [en línea] 2011, 19 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 4 de noviembre de 2013] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133921440006>> ISSN 1405-0943.
- Garaigordobil, M. (2004). *Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños*. *Psicothema* [en línea], 16 ( ): [Fecha de consulta: 1 de noviembre de 2013. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716315>> ISSN 0214-9915
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. & Carralero, V. (2004). *Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras*. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.
- García, G. & Nicolau, R. (2001). *Actualizaciones en el tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. *Aula Médica*. Año III, nº 3. Gil, D.G. (1970).
- García, M. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Garnefski, N. & Diekstra, R. (1997). *Child sexual abuse and emotional and behavioral problems in adolescence, gender differences*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36 (3), 323-329.

- Ge, X., Best, K., Conger, R. & Simons, R. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32(4), 717-731.
- Gendreau, P. & Ross, R. (1987). Revivification of rehabilitation: Evidence from the 1980s. *Justice Quarterly* 4 (September): 349-407.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Guterman, N., Hahm, H. & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hanke, B. & Huber, G. (1979). *El niño agresivo y desatento*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hanke, B., Huber, G. & Mandl, H. (1979). *El niño agresivo y desatento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz. 159 p.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Heinicke, C. (1956). *Some effects of separating two-year-old children from their parents: a comparative study*. Human Relations.
- Heins, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Hernández, E. (2009). *Conductas Agresivas en la Infancia*. Caracas, Venezuela. Staff de Zona Pediátrica.
- Hernández, N. (2009). *Factores familiares que influyen en el desarrollo de la conducta agresiva durante la niñez intermedia*. Tesis de Licenciatura. Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2008). Metodología de la Investigación. México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.

- Herrenkohl, R., Herrenkohl, E. & Egolf, B. (1983). *Circumstances surrounding the occurrence of child maltreatment*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1 (3), 424-431.
- Herrenkohl, T., Catalano, R., Hemphill, S. & Toumbourou, J.(2009). Longitudinal examination of physical and relational aggression as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence and Victims*, 24(1), 3-19.
- Herrero, J., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29(5), 671-690.
- Herrero, J., Estévez, E.& Musitu, G. (2003). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* (en prensa).
- Heward, W. (2010). *Niños excepcionales*. Editorial Prentice Hall (capítulo 6).
- Hinshaw, S. & Erhardt, D. (1991). *Attention-deficit hyperactivity disorder*. En P.C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy. Cognitive-behavioral procedures* (pp-98- 130). New York: Guilford Press.
- Hops (1978) en (Rabazo, M. 1999). *Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial entre adolescentes*. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Tesis Doctoral. Ebscon. Disponible en <http://web.ebscohost.com>
- Huerta, J (2011. 7 de junio). Bullying, los retos que enfrenta Edomex. *El Universal Estado de México*. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de <http://www.eluniversaledomex.mx/home/nota17696.html>
- Hugues, J. (1988). *Cognitive behavioral therapy with children in schools*. New York: Pergamon Press.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. e Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., Delgado, B., Torregrosa, M., Redondo, J., Benavides, G., et al. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.

- Inglés, C., Méndez, F., Hidalgo, M., Rosa, A. & Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9(2), 71-87.
- Inglés, C., Delgado, B., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C. & Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 728-738.
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2009). *Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Dirección General de Estadística. Indicadores seleccionados sobre maltrato infantil, 1995 a 2004 (2005). México.
- Jiménez, M., López, C., Jiménez, A., González, J. & Gómez, M. (1986). *Valoración de la Agresividad en niños institucionalizados mediante el test proyectivo P.N.* Anales de Psicología. Vol. 3, 7-19.
- Jimerson, S. & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314-339.
- Johnson, C., Kliegman, R., Behrman, R., Jenson, H. & Stanton, B. (2007). *Maltrato Psicológico y Abandono Infantil*. México: Textos de Pediatría.
- Johnson, R., Rew, L. & Sternglanz, R. (2006). *The relationship between childhood sexual abuse and sexual health practices of homeless adolescents*. *Adolescence*, 41 (162), 221-234.
- Juvonen J., Nishina A. & Graham S. (2000). *Peer harassment, psychological adjustment and school functioning in early adolescence*. *Journal of Educational Psychology*, (92) pp. 349-359.
- Kazdin, A., Siegel, T. & Bass, D. (1992). *Cognitive problem-solving skills training and parent management is training in the treatment of antisocial behavior in children*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 733-747.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kassinove, H, Eckhardt, C. & Endes, R. (1993). *Assessing the intensity of "appropriate" and "inappropriate" emotions in rational-emotive therapy*. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 227-238.

- Kavale, K., Mathur, S., Forness, S., Rutherford, R., & Quinn, M. (1997). *Effectiveness of social skills training for students with behavior disorders: A meta-analysis*. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 11, 1-26.
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de la Conducta y sus Aplicaciones Prácticas*. México: Manual moderno.
- Kellam, S., Brown, H. & Fleming, J. (1982). The prevention of teenage substance use: Longitudinal research and strategy. En T. J. Coates, A. C. Peterson & C. Perry (Eds.), *Promoting adolescent health: A dialogue on research and practice* (pp. 171-200). New York: Academic Press.
- Kellam, S., Rebok, G., Ialongo, N. & Mayer, L. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 259-281.
- Kelley, B., Thornberry, T. & Smith, C. (1997). In the wake of childhood maltreatment. Washington, DC: Instituto Nacional de Justicia. Encontrado el 29 de agosto de 2013 en: [www.ncjrs.gov/pdffiles1/165257.pdf](http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/165257.pdf)
- Kendall, P., Padever, W. & Zupan, B. (1980). *Developing self-control in children. A manual of cognitive- behavioral strategies*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México, DF: McGraw-Hill.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Larrance, D. & Twentyman, C. (1983). *Maternal attributions and child abuse*. *Journal of Abnormal Psychology*, 92 (4), 449-457.
- Lecannelier, F. (2006). *Efectos de la separación temprana: "una mirada desde los procesos de institucionalización"*. Fundación San José.
- Lewin, K. (1973). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.
- Lindgren, H.C. & Byrne, D. (1977). *Tratado sobre las ciencias de la conducta*. Barcelona: Labor.
- Lorenz, K. (1972). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI
- Loukas, A., Paulos, S. & Robinson, S. (2005). *Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control*. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345.

- Loveland, J., Lounsbury, J., Welsh, D. & Buboltz, W. (2007). The validity of physical aggression in predicting adolescent academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 167-176.
- Luiselli, J., Putnam, R., Handler, M. & Feinberg, A. (2005). Whole School Positive Behaviour Support: Effects on student discipline problems and academic performance . USA: Educational Psychology. 25, pp. (183–198).
- Mc Alister, A. (1998). La violencia juvenil en las Américas: Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención. Washington, DC: OPS.
- Maclea, K. (2003). *The impact of institutionalization on child development*. Development and Psychopathology, (15), 853 – 884.
- Magda, A. (1970). *Emoción y personalidad*. Buenos Aires: Losada.
- Marcus, R. (2007). Aggression and violence in adolescence. New York: Cambridge University Press.
- Mardomingo, M. (1981). *Evolución del concepto de "Institución"*. Simposio de Pediatría Social. Santa Cruz, Tenerife.
- Marsh, H., Parada, R. & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self-Concept Questionnaire II) and adolescent mental health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment*, 16(1), 27-41.
- Mateo, E. (1998). *Agresividad infantil*. Universidad Nacional Federico Villareal. Lima, Perú.
- Meichenbaum, D. & Goodman, J. (1981). *Entrenar a niños impulsivos a hablarse a sí mismos: un método para desarrollar el autocontrol*. En Ellis, E. y Grieger (Eds.), Manual de terapia racional-emotiva (pp. 397-414). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Melero, J. (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. Madrid: Siglo XXI.
- Méndez, L. & González, L. (2002). *Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. XI, (002). Pág. 75 – 92.
- Merrell, K. & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwa, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Michelson, L. & Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1983). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Milner, J. (1995). *La aplicación de la teoría del procesamiento de la información social al problema del maltrato físico a niños*. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 125-134.
- Miranda, A. (2000). *Efectos de un tratamiento cognitivo-conductual en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, agresivos y no agresivos*. Cambio clínicamente significativo. *Fundación Infancia y Aprendizaje*. 91, 51 – 70.
- Molina, G. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Editorial Marfil (capítulo 12).
- Moffitt, T. & Caspi, A. (2001). *Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females*. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Moreno, J. (2006). *Revisión de los principales Modelos Teóricos Explicativos del Maltrato Infantil*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (002), 271-292.
- Moser, G. (1992). *La agresión*. México: Cruz.
- Musitu, G., Clemente, A., Escarti, A., Ruipèrez, A. & Roman, J. (1990). *Agresión y Autoestima en el niño institucionalizado*. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Cuadernos de Psicología. Vol. 231. 231 – 250.
- Musitu, G. Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Nicolau, R. & García, G. (2002). *Terapia cognitivo conductual*. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*. Asociación Española de Psiquiatría Infanto-Juvenil. Número Especial, Volumen 19. 1130-9512.
- Noroño, N., Segundo, R., Cadalso, R. & Fernández, O. (2002). *Influencia del medio familiar en niños con conducta agresiva*. *Rev. Cub de Ped.* [Serie en

línea] 74 (2):138-144.aRecuperado el 18 de noviembre de 2013, de [http://bvs.sld.cu/revistas/ped/vol74\\_2\\_02/ped07202.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/ped/vol74_2_02/ped07202.pdf) .

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, A. (1997). What do teachers need to know? En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (pp. 151-166). Londres: Pitman/Kidscape.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Osborn, S. & Harris, G. (1975). *Assertive training for women*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A. & Caprara, G. (1998). *Cross-cultural evidence of female indirect aggression*. *Aggressive Behavior*, 24(1), 1-8.
- Pacheco, A. (2001). *Entrenamiento en habilidades sociales y de entrada a un grupo para niños que presentan conducta agresiva y son rechazados por sus pares*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Páez, F., Licon, E., Fresán, A., Apiquian, R., Estrella, M. & Gracia-Anaya, M., et al. (2002). *Estudio de validez y confiabilidad de la escala de agresividad explícita en pacientes psiquiátricos*. *Salud Mental*, 25 (6), 21-26.
- Parke, R. & Colmer, C. (1975). *Child abuse: an interdisciplinary analysis*. En E. Hetherington (Ed.): *Review of child development research* (pp. 509-590). Chicago: University of Chicago Press.
- Patterson, Capaldi & Bank. (1981). *Estudio sobre los factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes*.
- Pereida, M. (2006). *El Niño Abandonado. Familia, afecto y equilibrio personal*. México: Trillas.
- Pérez, E. & Reyes, J. (2005). *Niños abandonados en la casa cuna Tlalpan*. Tesina. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Coordinación de Sociología. México.
- Pérez, V., Fernández, A., De La Barra, F. & Rodríguez, J. (2002, octubre). Evolución de conductas agresivas y disruptivas y su comparación en niños con y sin intervención preventiva. Ponencia presentada en XV Congreso

Nacional de Psicología Clínica - VII Congreso Iberoamericano de Psicología de la Salud, Santiago, Chile.

Pérez, V., De la Barra, F., Gubbins, F., Fernández, A. & Rodríguez, J. (2001, noviembre). Prevención primaria de conductas disruptivas en niños de primero básico en situación de riesgo psicosocial. Ponencia presentada en XIX Congreso Anual Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia, Viña del Mar, Chile.

Pfiffner, L. & McBurnett, K. (1997). *Social skills training with parent generalization: Treatment effects for children with attention deficit disorder*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65, 749-757.

Polansky, N. (1985). *Determinants of loneliness among neglectful and other lowincome mothers*. Journal of Social Service Research, 8, 1-15.

Polansky, N., De Saix, C. & Sharlin, S. (1972). *Child neglect. Understanding and reaching the parent*. Washington, D. C.: Child Welfare League of America.

*Prevent Child Abuse New York*. (2003). The cost of child abuse and the urgent need for prevention. Encontrado el 9 de septiembre de 2013 en: <http://pca-ny.org/pdf/canccost.pdf>

Pringle, M. & Bossio, B. (1958). *A study or deprived children*. Vita Humana, 1 65-92, 142-170.

Provence, S. & Lipton, R. (1962). *Infants in institutions*. New York: International University Press.

Quintana, A. (2003). *Agresividad infantil*. Universidad Nacional Federico Villareal. Lima, Perú.

Quiroga S. (1999). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: EUDEBA

Rabazo M. J. (1999) Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial entre adolescentes. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Tesis Doctoral. Ebscon. Disponible en <http://web.ebscohost.com>

Ramírez, F., Reyes, A. y Rivera, M. 2007. Agresividad Trastorno Antisocial y Violencia. Rev. Med. Hond. [Serie en línea] 75:190-196. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de <http://www.bvs.hn/RMH75/pdf/2007/pdf/Vol75-4-2007-8.pdf>.

Ramos, L. (2010). La agresividad de los adolescentes de educación secundaria. Tesis para obtener el grado de maestría en desarrollo educativo no

publicada, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Chihuahua, México. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=11&ved=0CDMQFjAAOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.cchep.edu.mx%2Fdocspdf%2Fcc%2F119.pdf&ei=xqeKUoyEMcTV2QXf84DoCA&usg=AFQjCNGIE5eI0TI1SWe9ogkn0yoAE6MBSA>

Renfrew, J. (2001). *La agresión y sus causas*. México: Trillas.

Riber, E. (1994). *Técnicas de Modificación de Conductas*. México: Trillas.

Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology, 131*, 615-627.

Rodríguez-Mayoral, J., Martínez-Arias, R., Díaz-Aguado, M. & Morentín, R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa, 14*(1), 63-81.

Rodríguez, J., Martínez, R., Díaz-Aguado, M. & Morentín, R. (2008). *Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. Violent Behavior in adolescent: its relation to cognitive strategies and academic performance*. Universidad Complutense de Madrid: *Psicología Educativa, 14* (1) pp. (63-81). ISSN: 1135-755.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.

Saab, H. & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian health behavior in school-aged children study. *Social Science & Medicine, 70*(6), 850-858.

S/A (1994). *Pedagogía y Psicología Infantil, (Pubertad y Adolescencia)*. Biblioteca practica para padres y educadores. Madrid, España: Editorial Cultural S.A.

San Martín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: causas tipos y efectos*. España, Editorial Ariel.

Santisteban, C., Alvarado, J. & Recio, P. (2007). Evaluation of a Spanish version of the Buss and Perry Aggression Questionnaire: Some personal and situational factors related to aggression scores of young subjects. *Personality and Individual Differences, 42*(8), 1453-1465.

Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 333-354.

- Schore, A. (2003). *Early relational trauma, disorganized attachment, and the development of a predisposition to violence*. In Solomon, M. & Siegel, (Eds.). *Healing trauma: Attachment, mind, body, and brain*. New York, NY: Norton.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Semeeekens, S., Riksen, J. & Barkel, H. (2007). *Multiple determinants of externalizing behavior in 5 years old*. A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35. 347 – 341.
- Serrano, I. (2000). *Agresividad infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide. 187 p.
- Serrano, I. (2004). *Agresividad infantil*. México: Pirámide.
- Silva, F. y Martorell, M. (1991). La batería de socialización: nuevos datos sobre estructura y red nomológica. *Evaluación Psicológica*, 7, 3, 349-367.
- Silverman, A., Reinherz, H. & Giaconia, R. (1996). *The long-term sequelae of child and adolescent abuse: A longitudinal community study*. *Child Abuse and Neglect*, 20 (8), 709-723.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, vol. 12, supl. 1, 93-100.
- Skinner, B. (1974). *Aprendizaje y Comportamiento*. Barcelona: Martínez Rocca.
- Spitz, R. (1954a). *Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood*. *Psycho conditions in early childhood*. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 153-172.
- Springer, K., Sheridan, J., Kuo, D. & Carnes, M. (2007). *Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women*. *Child Abuse & Neglect*, 31, 517-530.
- Stern, J. & Fodor, I. (1989). *Anger control in children: a review of social skills and cognitive behavioral approaches to dealing with aggressive children*. *Child & Family Behavior Therapy*, 11 (3 & 4), 1-20.
- Sullivan (1953) Citado en Rabazo, M. J. (1999). *Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial entre adolescentes*. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Tesis Doctoral. Ebscon. Disponible en <http://web.ebscohost.com>

- Swan, N. (1998). *Exploring the role of child abuse on later drug abuse: Researchers face broad gaps in information*. NIDA Notes, 13 (2). Encontrado el 29 de agosto de 2013 en la página del Instituto Nacional para el Abuso de Sustancias: [www.nida.nih.gov/NIDA\\_Notes/NNVol113N2/exploring.html](http://www.nida.nih.gov/NIDA_Notes/NNVol113N2/exploring.html)
- Taicher, M. (2000). *Wounds that time won't heal: The neurobiology of child abuse*. Cerebrum: The Dana Forum on brain science. 2 (4), 50-67.
- Tizard, B. & Rees, J. (1975). *The effect of early institutional rearing on the behavior problems and affectional relationship of four year old children*. Journal of child Psychology and Psychiatry, (15), 51 – 77.
- Toldos, M. (2005). Sex and age differences in selfestimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 13-23.
- Torregrosa, M., Inglés, C., Delgado, B. & García-Fernández, J. (2008, julio). *Academic causal attribution in aggressive Spanish adolescents*. Trabajo presentado en el XXIX International Congress of Psychology, Berlín, Alemania.
- Torregrosa, M., Inglés, C., García-Fernández, J., Gázquez, J., Díaz-Herrero, A. & Bermejo, R. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en una muestra de adolescentes españoles. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(2), 263-280.
- Trianes, M. y Gallardo, J. 1997. Influencia del sexo y la edad en las repercusiones psicológicas de los niños maltratados físicamente. *Psicothema*. [serie en línea] 9 (3): 473-485. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de <http://www.psicothema.com/pdf/119.pdf>.
- Tymchuc, A. & Andron, L. (1990). *Mothers with mental retardation who do or do not abuse or neglect their children*. *Child Abuse and Neglect*, 14, 313-324.
- Vallés, A. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Vasta, R. (1982). *Physical child abuse: a dual-component analysis*. *Developmental Review*, 2, 125-149.
- Walter, J. & Shea, T. (2002). *Manejo conductual: un enfoque práctico para educadores*. México: Manual moderno.
- Widom, C., Shuck, A. & White, H. (2006). *An examination of pathways from childhood victimization to violence: the role of early aggression and problematic alcohol use*. *Violence and Victims*. 21 (6), 675 – 690.

Wolfe, D. (1985). *Child abusive parents: an empirical review and analysis*. Psychological Bulletin, 97 (3), 462-482.

Wolfe, D. (1987). *Child abuse: implications for child development and psychopathology*. London: Sage Publications.

Wolock, I. & Horowitz, B. (1984). *Child maltreatment as a social problem: the neglect of neglect*. American Journal of Orthopsychiatry, 54 (4), 530-543.

Wood, W., Wong, F. & Chachere, J. (1991). *Effects of media violence on viewer` aggression in unconstrained social interaction*. Psychol Bull.

## 8. ANEXOS

Instrumento utilizado en la investigación:



### Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
 Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia  
 ALUMNO(A): \_\_\_\_\_

UNAM GRUPO: \_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_

**INTRUCCIONES:** “¿Qué piensas acerca de las siguientes frases? Tacha el recuadro que refleje mejor tu opinión...”

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 Si me aparto de una pelea soy cobarde					
2 No necesito pelear porque hay otras maneras de manejar mi coraje					
3 Golpear a alguien que te golpeó primero es correcto					
4 Si un chico(a) te toma del pelo, la única forma de detenerlo es golpeándolo					
5 Si me niego a pelear, mis amigos(as) pensarán que tengo miedo					
6 Si realmente quiero, en general, puedo intentar evitar una pelea hablando con el(la) otro(a)					

**INTRUCCIONES:** En los siguientes recuadros tacha cuántas veces hiciste las siguientes actividades en los últimos 30 días:

	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	7 veces o mas
7 Ayudé a un(a) compañero(a) que se sintió mal					
8 Disfruté ayudando a otros(as) compañeros(as)					
9 Ayudé a otros(as)					
10 Presté mis útiles o apuntes de clase a otros compañeros(as)					

11 Traté que un nuevo compañero(a) se sintiera bien en el grupo					
---	--	--	--	--	--

**INSTRUCCIONES:** Tacha el recuadro que indique cuántas veces te ocurrieron las siguientes situaciones en los últimos 30 días:

	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	7 veces o mas
12 Hice rabiarse a otros(as) compañeros para divertirme					
13 Estando en grupo humillé o tome el pelo a compañeros(as)					
14 Le pegué a compañeros(as) que son fáciles de ganar					
15 Me burlé de compañeros(as)					
16 Me puse a pelear a golpes con otros(as)					
17 Amenacé con pegar o lastimar a otros(as)					
18 Me puse a pelear a golpes con otro(s) porque estaba enojado(a)					
19 Mentí para involucrar a un compañero(a) inocente de algo que no hizo					
20 Le devolví el golpe a uno(a) que me pegó primero					
21 Cuando estaba enojado fui malo con otro(a)					
22 Hablé mal de mis compañeros					
23 Inicié discusiones o conflictos					
24 Animé a otros a pelear					

**INSTRUCCIONES:** Con los adultos con los que más te relacionas ¿Cuántos de ellos te dijeron lo siguiente? Tacha el recuadro que refleje mejor tu opinión...

	Ninguna vez	Alguna vez	Algunas veces	Todas las veces
25 Si un compañero(a) te pega, devuélvele el golpe, pelear está bien				
26 Si un compañero(a) quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea				
27 Si un compañero(a) quiere pelear contigo dile al profesor o algún adulto				
28 Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas				

**INSTRUCCIONES:** ¿Tus amigos en los últimos 30 días practicaron las siguientes situaciones? Tacha el recuadro que refleje mejor tu opinión...

	Ninguna vez	Alguna vez	Algunas veces	Todas las veces
29 Te sugirieron que hicieras algo que sabías que era incorrecto				
30 Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían				
31 Participaron en actividades en grupo para provocar a otro(s) compañero(s)				

<b>32 Golpearon o amenazaron con golpear a algún(a) compañero(a)</b>				
<b>33 Usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas</b>				
<b>34 Se burlaron de los(as) compañeros(as)</b>				
<b>35 Expulsaron a otros compañeros(as) de su grupo de amigos(as)</b>				

**¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN Y APOYO!**