Capítulo Criminológico Vol. 38, Nº 3, Julio-Septiembre 2010, 309 - 341
ISSN: 0798-9598

AGRESIÓN ENTRE ALUMNOS EN PLANTELES EDUCATIVOS: ¿QUÉ VARIABLES LA EXPLICAN?

Juan Antonio Rodríguez*
Silverio González**

* Criminólogo. Doctor en Psicología Social. Profesor Agregado de Metodología Criminológica, Escuela de Criminología, Universidad de los Andes. E-mail: jarodrig@ula.ve

** Tesista. Escuela de Criminología, Universidad de los Andes.

RESUMEN

En esta investigación se observan las características de la agresión escolar. Además, se analiza el papel de la familia, el grupo de iguales y el bajo autocontrol en las conductas agresoras manifestadas en los institutos de educación primaria y secundaria. Usando el Análisis de Estructuras de Covarianzas se examinan los efectos tanto directos como indirectos de estos factores sobre la agresión escolar. La muestra está compuesta por 294 niños y adolescentes residentes de la ciudad de Mérida (Venezuela) cuyas edades abarcan los 9 y 18 años. Los hallazgos evidencian que hay un efecto directo e indirecto de la familia en la agresión escolar. El bajo autocontrol no ejerce como variable mediadora. El entorno de iguales violento es la variable que presenta la influencia directa más importante sobre la agresión en planteles de educación.

Palabras clave: Agresión escolar, entornos de socialización, bajo autocontrol, ecuaciones estructurales.

AGGRESSION AMONG STUDENTS IN SCHOOLS. WHAT VARIABLES EXPLAIN IT?

ABSTRACT

In this study, the characteristics of aggression in schools are observed. Also, the role of the family, peer groups and low self-control on aggressive behavior in primary and secondary schools is analyzed. The direct and indirect effects of these factors on aggression in schools are examined using covariance structure analysis. The study sample consisted of 294 children and teenagers between 9 and 18 years old who live in the city of Mérida (Venezuela). Findings suggest that the family variable has both a direct and indirect effect on aggression in schools. Low self-control does not act as a mediating variable. Violent

Recibido: 14-10-2010 • Aceptado: 19-11-2010

peer environment is the variable that presents the most significant, direct influence on aggression in schools.

Key words: School aggression, bullying, social *environment,* low self-control, structural equations.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: BREVES CONSIDERACIONES SOBRE AGRESIÓN ESCOLAR

La agresión escolar es una problemática que desde hace algún tiempo suscita interés internacional, lo que ha generado, como consecuencia, un vasto cuerpo de investigaciones (Cerezo, 2001, 2006; Farrington, 1993; Olweus, 1978). En España, por ejemplo, los datos epidemiológicos proporcionados por el Informe del Defensor del Pueblo (2007) revelan que un 32,4% de los alumnos de educación obligatoria agredió verbalmente a sus iguales mediante insultos u ofensas. Además, alrededor del 33% de estos jóvenes excluyó socialmente a otros estudiantes y el 5,3% ejerció algún tipo de agresión física directa. En cuanto a la frecuencia de agresión en los planteles de estudio, Postigo y su equipo (2009) señalan que el 11,45% de los alumnos observados en su investigación incurrió ocasionalmente en agresión escolar, frente a un 3,06% que presentó estos mismos patrones de conducta inadecuados con relativa persistencia. En esta dirección, Avilés y Monjas (2005) indican que casi el 25% de los estudiantes de su muestra agredió de manera esporádica a otros compañeros de plantel y, aproximadamente, un 2% se involucró en maltrato con extrema frecuencia.

En Venezuela, los estudios de agresión entre escolares difícilmente proporcionan información fidedigna. La escasa producción en el área se caracteriza por investigaciones que presentan profundos problemas metodológicos. Tal vez sea el trabajo de Arellano y su equipo (2007) el que brinda resultados más valiosos sobre esta problemática. En su estudio con adolescentes de 14 y 15 años, estos autores reportan una importante ocurrencia de maltrato verbal. Cerca del 60% de un total de 148 sujetos, revela observar o conocer a estudiantes que casi siempre o siempre maltratan verbalmente con gritos, amenazas e insultos a otros alumnos de su instituto. Un nivel de percepción muy similar presenta la implicación en maltrato psicológico (v. gr. burlas, críticas, sobrenombres, etc.). La agresión relacional, manifestada

por medio de rechazo o exclusión, muestra un grado de incidencia moderado (casi un 40% de estos escolares ha observado con relativa frecuencia esta forma de maltrato entre iguales). Diametralmente opuesta es la frecuencia con la que estos adolescentes perciben maltrato físico en sus lugares de estudio. Entre el 60 y 73% de estos jóvenes, nunca ha visto y/o no conoce que otros alumnos agredan físicamente de manera leve, moderada o severa a algún compañero.

Sin embargo, estos resultados hay que manejarlos con cierta precaución, en principio porque la muestra se limita exclusivamente a la adolescencia media, lo que impide establecer generalizaciones sobre la percepción de agresión escolar en otros grupos de edad. Además de esto, no es una muestra que represente a la población escolar de la ciudad en la que fue tomada, en este caso de Cabimas, en el Estado Zulia.

Ahora bien, quizás sean los trabajos embrionarios de Olweus iniciados en Noruega en la década de los 70, los aportes más consecuentes y fecundos sobre agresión entre escolares a nivel internacional. Este investigador viene analizando diferentes dimensiones de la agresión en el ámbito educativo y, en especial, ha destacado una sub-categoría o modalidad denominada *bullying*. El acoso escolar o *bullying* no sería más que una forma extrema de agresión entre compañeros durante la etapa escolar o, como también lo entienden Espelage y Swearer (2003), una conducta concreta del comportamiento agresivo. Los principales criterios que distinguen al *bullying* de otros modos de agresión y violencia escolar son los siguientes: 1) es un comportamiento que entraña abuso de poder entre el agresor y la víctima; 2) se repite en el tiempo; y, 3) intenta causar daño a la persona agredida. Desde luego, uno de los rasgos más específicos del *bullying* es que no ocurre esporádicamente; al contrario, esta clase de agresión es crónica y sistemática (Cerezo, 2001; Olweus, 1998).

Acerca del fenómeno *bullying* se ha escrito excesivamente, siendo, al parecer, el modo de agresión entre educandos que mayor interés suscita entre los investigadores. Menos atención despiertan otras formas de agresión y violencia en los planteles que, por sus especificidades, son más episódicas y aisladas. Un ejemplo son aquellas riñas o peleas consecuencia de un conflicto de intereses y que no trascienden más allá de una situación puntual e incidental. Estas no se encuadran en la categoría *bullying*, por no estar presentes los elementos distintivos: abuso de poder y periodicidad. De hecho, Olweus (1998)

excluye de la definición de acoso o *bullying* aquellos comportamientos negativos ocasionales, esporádicos, dirigidos a un compañero en cierto momento y a otro en una ocasión diferente. Sin embargo, estos patrones de comportamiento inadecuados, con independencia de si son más o menos sostenidos en el tiempo, presentan por lo general los mismos manejos o tácticas agresivas. Por consiguiente, la literatura agrupa las diferentes formas de agresión escolar en: físicas (v. gr. patear, golpear, empujar, cachetear, pelear, etc.), verbales (burlar, insultar, etc.) y relacionales (ignorar, excluir del grupo, contar mentiras, etc.) (Avilés y Monjas, 2005; Olweus, 1998).

En la presente investigación, se considera agresión escolar cualquier acción física, verbal, psicológica y/o social, que tenga como propósito causar daño a otro compañero de plantel, indistintamente de que tal comportamiento entrañe alguno de estos criterios: incitación previa, persistencia, frecuencia y/o relación abusiva de poder entre víctima y victimario. En consecuencia, se incluyen en esta definición operativa tanto los episodios aislados de violencia, como aquellas conductas acosadoras y persistentes (v. gr. *bullying*), que se dan entre compañeros en el ámbito escolar.

Relacionado con lo anterior, cabe señalar que un número importante de investigaciones respecto a agresiones y violencia en los planteles educativos se ha centrado en determinar los factores que afectan a estas conductas (Baldry y Farrington, 2005; Cerezo, 2001; Estévez y otros, 2007; Ojala y Nesdale, 2004; Unnever y Cornell, 2003). Las variables más investigadas han sido las relacionadas con las características sociales e individuales de agresores y víctimas (Ahmed y Braithwaite, 2004; Mynard y Joseph, 1997). De tal manera, en las siguientes líneas se resumirá un conjunto de hallazgos que han resultado claves para la explicación de la agresión entre alumnos.

2. FACTORES SOCIALES E INDIVIDUALES RELACIONADOS CON LAS AGRESIONES EN CENTROS EDUCATIVOS

La literatura en el área ha dejado constancia de que no existe una causa única relacionada con la violencia en los entornos educativos y ningún factor decisivo que prediga cuáles jóvenes serán agresores en sus lugares de estudio. Al contrario, la interacción entre algunas variables individuales, fa-

miliares, escolares y del grupo de iguales, además de otras relacionadas con la comunidad, incrementan el riesgo de que un joven se haga victimario de sus compañeros (De la Villa, 2005).

Entre los factores psicosociales que la investigación empírica señala como relevantes en la explicación de este fenómeno, se encuentran, principalmente, los relativos al medio familiar y de amigos. Con relación a la familia, por ejemplo, aquellos hogares que presentan un estilo de educación democrático, favorecidos por una comunicación padre-hijo adecuada, aíslan al joven de la agresión y violencia escolar. En cambio, los jóvenes que victimizan a sus compañeros de aula, presentan más probabilidades de provenir de familias con un clima negativo, en los que el autoritarismo, basado en la coacción, la dureza y el castigo físico, son estilos manifiestos de crianza (Ahmed y Braithwaite, 2004; Baldry y Farrington, 2005; Estévez y otros, 2007).

Los padres proporcionan modelos o patrones conductuales y, en base a la observación, los hijos aprenden a solucionar conflictos y a emplear las estrategias que han sido ejercidas por aquellos, entre estas, las agresivas y violentas (Farrington, 1993). La evidencia empírica indica que los agresores escolares tienen menos habilidades sociales para identificar estrategias no-violentas de resolución de conflictos (Díaz-Aguado, 2005), encontrándose la exposición sistemática a disputas o conflictos familiares asociada con lo anterior y con la incursión en agresión escolar (Cerezo, 2006; Cummings y otros, 2003; Musitu y otros, 2006). En particular, los estilos o tácticas inapropiadas para resolver cualquier desacuerdo familiar, como por ejemplo un bajo razonamiento, poca comunicación, agresión psicológica y/o violencia física y, en general, violencia doméstica, guardan relación estrecha con el riesgo de agresión en los centros educativos (Barudy, 1998; Litrownik y otros, 2003). Doyle y Markiewicz (2005) insisten en que el tipo de relaciones que manifiestan los padres, entre ellas las de maltrato, determinan la calidad de la relación con los hijos, lo que a su vez influye en los problemas de convivencia escolar.

Otros factores relevantes en las investigaciones de agresión escolar son el apoyo y la supervisión familiar. La afectividad, además de una relación positiva padre-hijo, desempeñan un rol preponderante en el ajuste del muchacho y en el mantenimiento de relaciones sociales positivas, disminuyendo las probabilidades de maltrato a los iguales (Ahmed y Braithwaite, 2004). Por el contrario, bajos niveles de afecto, interés y comunicación pa-

rental, se asocian con problemas de convivencia en los planteles de enseñanza (Hernández de Frutos y otros, 2002; Baldry y Farrington, 2005). Igualmente, los resultados de estudios anteriores enfatizan que el escaso control e inadecuada supervisión familiar son buenos predictores de conductas problemáticas en los adolescentes, y, entre estas, de violencia escolar (Baldry y Farrington, 2005).

Indirectamente, la familia lograría tener un efecto en la agresión y violencia escolar por medio del grupo de iguales. Las investigaciones de Vitaro y otros (2000) afirman que una práctica parental basada en la supervisión y apoyo a los hijos estimula habilidades sociales muy importantes, tanto para prevenir la asociación con iguales problemáticos, como para resistir a la presión de éstos. Anteriormente, Patterson y su equipo (1992) ya habían señalado que una familia que presenta un ambiente negativo, en el que predomina el conflicto y la violencia, trae como efecto una baja calidad de la crianza, así como una incorrecta supervisión de los hijo. Tal situación, puede incidir en el contacto con grupos de iguales poco convencionales.

En cuanto al grupo de iguales y su efecto sobre la agresión escolar, la investigación empírica ofrece resultados controvertidos. Publicaciones anteriores reportan que los agresores escolares carecen de amistades, son rechazados por sus compañeros y comúnmente se encuentran solos en su institución educativa (Ahmed y Braithwaite, 2004). Otros estudios, sin embargo, afirman que a pesar de tener pobres relaciones sociales, este tipo de agresores no se encuentra tan aislados e interactúa con amigos que toman parte en su conducta trasgresora (Díaz-Aguado, 2005). En esta dirección, las investigaciones de Salmivalli y otros (1996) indican que la red de iguales es un entorno que refuerza, modela y apoya la agresión escolar. Espelage y otros (2003) destacan que las normas grupales pueden afectar la probabilidad de agresión escolar por medio de procesos de influencia social como la conformidad y la presión grupal. Respecto a las características de estos entornos, la literatura reseña que el grupo de iguales de los agresores escolares carece de actitudes prosociales y empáticas.

Por su parte, los principales factores individuales vinculados con el maltrato escolar engloban tanto variables biológicas como psicológicas. Una serie de trabajos sostienen que desde un dominio biológico, circunstancias asociadas con traumas prenatales y complicaciones en el embarazo pre-

dicen ulteriores conductas agresivas en los jóvenes (Mednick y Kandel, 1988). Además, se ha visto un efecto indirecto de los problemas prenatales en la agresión, actuando la hiperactividad e impulsividad como mediadoras de esta relación. Sin embargo, las investigaciones empíricas no han sido concluyentes en cuanto al efecto de variables médicas y biológicas sobre las conductas abusivas y violentas en los planteles de educación (Farrington, 1995). Otras variables biológicas como el sexo masculino (Cerezo, 2001; Tapper y Boulton, 2004) y/o la fortaleza física (Cerezo, 2001; Díaz-Aguado, 2005; Olweus, 1978) han resultado predictores más estables de las conductas de maltrato escolar.

Desde un dominio psicológico, la literatura científica ha acumulado evidencias de la asociación entre agresión escolar y autoestima. En concreto, los jóvenes con problemas de violencia y agresión presentan una autoestima más baja frente a aquellos que no manifiestan este tipo de comportamientos (Moreno y otros, 2009; Wong, 2009). La literatura también hace referencia a que adolescentes involucrados en peleas en sus institutos y, en general, con problemas de convivencia, presentan un autoconcepto desfavorable (Marsh y otros, 2001). Especialmente, la investigación señala que los escolares responsables de agresiones en sus entornos educativos, revelan niveles bajos de autoconcepto en sus dimensiones académica y social (Donnelland y otros, 2005; Hay y otros, 2004). No obstante, tornando controvertido el tema, otros estudios empíricos han observado que los perpetradores escolares se valoran positivamente a sí mismos, presentando puntuaciones moderadas y altas en autoestima (Cerezo, 2001; Mynard y Joseph, 1997). Little y su equipo (2003) matizan al respecto que los jóvenes agresores en sus planteles, siendo líderes entre sus iguales, presentan puntuaciones altas en autoestima social.

Además de la autoestima, la empatía ha sido otra característica individual asociada con la agresión entre compañeros de plantel. Dykeman y otros (1996) identifican un vínculo entre estas dos variables, y señalan que la imposibilidad de ponerse en el lugar de otro conlleva, en general, a la incapacidad de contener las conductas transgresoras y, en particular, al uso de violencia. Concretamente, y desde el punto de vista de la empatía cognitiva, los agresores escolares pueden percibir las emociones de los demás, pero no tienen la habilidad de compartirlas, es decir, presentan problemas en la dimensión afectiva de esta variable.

Sumado a esto, Loeber y Southamer-Loeber (1998) encontraron una relación entre conductas agresivas en los planteles de enseñanza y déficit de atención, hiperactividad e impulsividad. Sobre la impulsividad o escasa capacidad de controlar la conducta se ha investigado con insistencia (Véase al respecto Romero y otros, 1999). Una amplia gama de estudios relaciona esta variable con la dificultad de moderar la agresividad y otras conductas problemáticas. En cuanto a esto, un factor que se ha articulado estrechamente con la impulsividad es el autocontrol (Gottfredson y Hirschi, 1990). Cerezo (2006) señala que los agresores escolares presentan un bajo autocontrol en sus relaciones con los demás. El estudio de Unnever y Cornell (2003) deja claro que el vínculo entre una mayor fuerza física y agresión escolar viene mediado por el nivel de autocontrol. Así, los escolares con bajo autocontrol y una alta autopercepción de fortaleza física tienen más probabilidad de victimizar a sus iguales; en cambio, los estudiantes con un alto autocontrol son menos propensos a participar en maltrato. Otras variables psicológicas ligadas al bajo autocontrol y que han suscitado interés al hablar de agresión y violencia entre iguales son el temperamento difícil y la búsqueda de sensaciones (Farrington, 2005; Olweus, 1998; Wong, 2009).

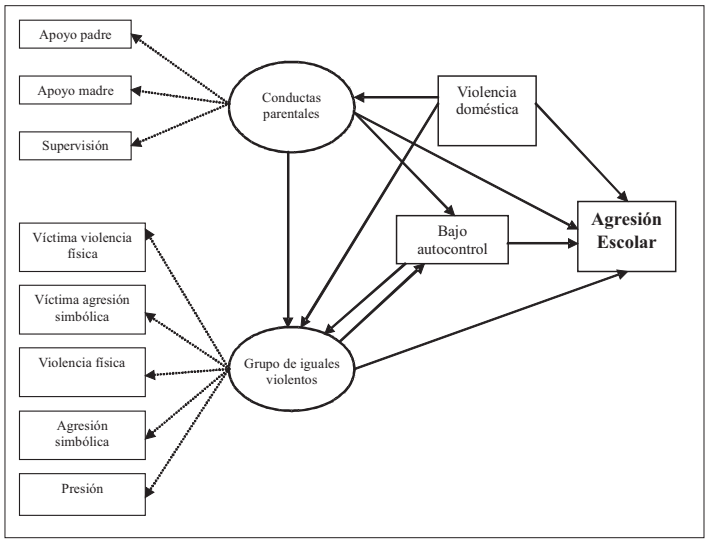
Para efectos de la presente investigación, tal vez resulte conveniente destacar que los factores personales o individuales no explican por sí solos las conductas agresivas o de maltrato escolar y, en general, la conducta antisocial. Actualmente existe consenso en Criminología en que las variables individuales interactúan con las socio-ambientales para incrementar o disminuir el riesgo de conductas problemáticas (Sobral y otros, 2000); incluso, varios estudios y modelos teóricos subrayan que el efecto de los factores sociales sobre las conductas desviadas viene mediado por variables personales o individuales (Gottfredson y Hirschi, 1990; Musitu y otros, 2006). Coherentes con estas ideas, Leary y otros (2003) o Baldry y Farrington (2005) aclaran que, para profundizar en la etiología de la agresión escolar, es preciso identificar los factores de riesgo/protección, pero es más importante aún entender sus interacciones. Por tanto, estos autores exhortan a integrar variables individuales y sociales en los modelos explicativos, teniendo claro que la agresión es el resultado de circunstancias sociales que interjuegan con procesos psicológicos.

3. PLANTEAMIENTO

En conformidad con lo anterior, en esta investigación se plantea básicamente poner a prueba un modelo explicativo de la agresión escolar. Ese modelo es el presentado en la Figura 1. Como se podrá observar, se trata de un modelo causal no recursivo de estructuras de covarianzas con dos variables latentes: 1) Grupo de iguales violentos (con 5 indicadores o variables observadas), y 2) Conductas parentales (con 3 indicadores o variables observadas).

De acuerdo con este modelo "causal" de partida, se establece, en primer término, que las **conductas parentales** tendrán un efecto directo sobre la probabilidad de agresión escolar, en este caso disminuyéndola. De forma indirecta, estas prácticas familiares tendrán un efecto en la agresión escolar por medio del bajo autocontrol y del grupo de iguales violentos. La **violencia doméstica** aumentará directamente la probabilidad de agresión a otros estudiantes y de pertenecer a un grupo de iguales violentos. La violencia doméstica, además, tendrá un efecto directo en los comportamientos parentales adecuados, específicamente, reduciéndolos.

Figura 1. Modelo inicial: efectos directos e indirectos entre las variables de estudio



En segundo lugar, el **grupo de iguales violentos** incrementará directamente la agresión escolar. Por último, se postula que un **bajo nivel de autocontrol** incrementará la agresión en los planteles educativos y que los niveles de aquella variable, en parte, vendrán modulados por las vinculaciones previas con la familia y el grupo de iguales violentos. Al respecto, existe un asunto en las relaciones entre estas variables sobre el que la Criminología no facilita resultados consistentes, y es el hecho de si el grupo de iguales opera como agente socializador, afectando los niveles de autocontrol, y por medio de éste, la conducta inadecuada del joven (en este caso la agresión en centros de educación); o, si bien, es el bajo autocontrol previo de los jóvenes el que contribuye a determinar qué tipo de grupo de iguales selecciona el sujeto para relacionarse. De aquí que en el modelo inicial se proponga una relación bidireccional entre el bajo autocontrol y el grupo de iguales violentos, para que el análisis estadístico elija la relación que mejor se ajuste a los datos de la muestra.

4. MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

La muestra final de este estudio está totalizada por 294 niños y adolescentes de edades comprendidas entre los 9 y 18 años (edad media: 13,03; D.T: 2,13 años), de los cuales 139 son varones (47,3%) y 155 hembras (52,7%). Los sujetos participantes son estudiantes de educación primaria y secundaria de institutos públicos pertenecientes a la Parroquia J.J. Osuna de la ciudad de Mérida, estado Mérida, Venezuela. Los cursos seleccionados son el quinto y sexto grado de primaria y todos los años que completan el bachillerato. La distribución de la muestra según el curso es equivalente entre los distintos años escogidos. También hay que apuntar que la mitad de los sujetos pertenecen a familias biparentales y el resto a familias desestructuradas.

A estos sujetos se les aplicó el instrumento en el centro escolar y durante el horario de clase. Previamente se les detallaban los objetivos de la investigación, y se enfatizaba tanto en el anonimato de las respuestas como en el carácter voluntario de su participación. Todos los estudiantes accedieron a proporcionar la información requerida. Del total de instrumentos recolectados posteriormente fueron eliminados del estudio aquellos que presentaban datos incompletos e inconsistencias.

5. MEDIDAS: El CUESTIONARIO

Para la recolección de información se utilizó una serie de cuestionarios estandarizados, así como algunos indicadores de elaboración propia. En resumen:

1. **Abusive and Supportive Environments Parenting Inventory (EASE-PI) de Nicholas y Bieber (1997)**: es un cuestionario diseñado originalmente para medir el apoyo y el maltrato en el contexto familiar, aunque, puede ser usado para evaluar estas mismas variables en otros contextos de socialización. En esta investigación se empleó la subescala de **Apoyo** (12 ítems) para estimar el afecto brindado por la madre y por el padre. Además, se utilizaron las subescalas de **Agresión Emocional** o **Simbólica** (6 ítems) y **Violencia Física** (4 ítems) para evaluar el maltrato y la victimización en el grupo de iguales. Todos los ítems se ofrecen en un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, que incluye desde la opción "Nunca" (valor asignado de 0), hasta la opción "Con mucha frecuencia" (valor asignado de 4).
2. **Index of Parental Monitoring and Peer Pressure de Esbensen y Weerman (2005)**: que estima el nivel de **supervisión/control familiar** sobre la conducta del hijo (5 ítems) y la **presión de los iguales** (3 ítems). Las categorías de respuesta para ambos incluyen desde "Nunca" (0) hasta "Siempre" (4).
3. **Conflict Tactics Scales de Straus y otros (1996)**: evalúa la frecuencia con la que se emplea el **Razonamiento** (3 ítems), la **Agresión Simbólica** (4 ítems) y/o la **Violencia Física** (5 ítems) como tácticas para resolver conflictos familiares. Las categorías de respuesta de todos los ítems incluyen desde "Nunca" (0) hasta "Siempre" (5).
4. **Scale of Low-Self Control de Grasmick y otros (1993)**: mide el **bajo autocontrol**, y consta de 24 ítems, agrupados en 6 dimensiones: impulsividad, preferencia por tareas fáciles, tendencia al riesgo, preferencia por actividades físicas, egocentrismo, y temperamento difícil. Las categorías de respuesta están creadas en formato Likert de 4 puntos: desde "Absolutamente Falso" (0) hasta "Absolutamente Cierto" (3).

5. **Índicadores de elaboración propia***:* para evaluar la variable criterio, en este caso la **agresión escolar***,* se utilizó una escala de 7 ítems en la que se le pregunta al adolescente si ha agredido a algunos de sus compañeros mediante las siguientes acciones: 1) golpear, patear, empujar o pelear, 2) insultar para hacer daño, 3) amenazar para meter miedo o para que la víctima hiciera lo que él quería, 4) quitar o romper pertenencias, 5) poner sobrenombres ofensivos o burlarse por los defectos, ropas y opiniones, 6) echar del grupo, ignorar o no dejar participar en actividades o juegos 7) contar mentiras o decir cosas falsas para que otros no se relacionen con la víctima. El formato de respuesta incluye 5 opciones que abarcan desde "Nunca" (0) hasta "Siempre" (4).

6. RESULTADOS

6.1. Análisis descriptivos

6.1.1. Características de la agresión entre alumnos en los planteles educativos: Prevalencia, frecuencia y variedad

Considerando la escasa información sistemática de la que se dispone en Venezuela, uno de los principales propósitos de esta investigación es describir el fenómeno objeto de estudio. Para establecer las características de la agresión entre iguales en los planteles educativos, en términos de prevalencia o proporción de sujetos que reportan este tipo de conductas, se presenta la Tabla 1. Los datos indican que la mayor parte de la muestra está implicada en algún tipo de agresión a otros compañeros. El número total de perpetradores es 195 (70,1%). Igualmente se observa que poner sobrenombres ofensivos y burlarse de otros alumnos es el patrón de conducta inadecuado en la que un mayor número de adolescentes se ha visto involucrado (53,3%). Cerca del 45% de estos muchachos indica haber ejercido fuerza física contra sus compañeros por medio de golpes, patadas, empujones o peleas. La conducta en la cual ha incidido una proporción menor de sujetos es quitarle y/o romperle las pertenencias a otros estudiantes (16,5%).

La Tabla 2 resume los resultados sobre frecuencia y variedad de agresión escolar. En relación a la regularidad con la que estos alumnos agreden a otros compañeros, es notorio que son más típicos los incidentes eventua-

les de agresión escolar (casi nunca y alguna vez, representando juntas un 68,3%) que los agravios ocurridos de forma crónica (casi siempre y siempre). En efecto, no se encontraron sujetos que consigan victimizar a otros compañeros con extrema asiduidad y los maltratos que suceden con relativa frecuencia, representan tan sólo el 1,8% del total de casos. Por ello, se infiere que la frecuencia de agresión escolar de esta muestra es muy baja.

Tabla 1. Prevalencia de sujetos que revelan agresión escolar

Prevalencia agresión escolar	Porcentaje de sujetos que responden Alguna o más veces
Poner sobrenombres ofensivos o burlarse por defectos, ropas, ideas, etc.	53,3%
Golpear, patear, empujar o pelear	44,6%
Echar del grupo, ignorar y no dejar participar en actividades	30,1%
Insultar	27,7%
Contar mentiras y decir cosas falsas de otros	21,5%
Amenazar para infundir miedo	18,1%
Quitar o romper cosas	16,5%
Total de prevalencia	70,1%

Acerca de la variedad, más de la mitad de la muestra (57,1%) revela haber incurrido hasta en cuatro tipos diferentes de agresiones; y una proporción menor, es decir, el 13%, presenta entre cinco y siete modalidades distintas de maltrato hacia otros alumnos.

Unidos, estos datos indican que, a pesar de ser baja la frecuencia de agresión escolar, una proporción importante de estos jóvenes (70%) ha irrumpido por lo menos en una ocasión durante el último año contra otro compañero de estudio. En su mayoría, estos alumnos presentan de una a cuatro formas distintas de agresión. Y, las conductas que más ocurren son: burlarse y colocar sobrenombres ofensivos, agredir físicamente, expulsar del grupo e insultar.

6.2. ANALISIS BIVARIADOS

Otro propósito de esta investigación es identificar qué variables están relacionadas con la probabilidad de agresión en los planteles de enseñanza. Después de observar los datos a un nivel descriptivo, queda claro que la proporción de sujetos que alguna vez ha manifestado estos comportamientos es alta; por ello, resulta útil saber qué factores se relacionan con estas prácticas entre escolares. De tal forma, para analizar en qué medida las variables familiares, grupales e individuales propuestas están asociadas con la agresión escolar, se han realizado a nivel bivariado dos análisis distintos, primero un ANOVA y segundo un análisis de correlaciones.

Tabla 2. Frecuencia y variedad de agresión entre iguales en los planteles educativos

Frecuencia agresión escolar		Variedad agresión escolar	
Nunca	29,9%	0	29,9%
Casi Nunca	56,4%	De 1 a 2 tipos de agresiones	34,1%
Algunas Veces	11,9%	De 3 a 4 tipos de agresiones	23,0%
Casi Siempre	1,8%	De 5 a 6 tipos de agresiones	10,1%
Siempre	0,0%	7 tipos de agresiones	2,9%

6.2.1. Diferencias entre las puntuaciones medias de agresores y no agresores en las variables analizadas

Por medio del análisis de varianza (ANOVA) que se resume en la Tabla 3, se intenta precisar si hay diferencias en las relaciones familiares y grupales, así como en el bajo autocontrol, entre el grupo de jóvenes que autoinforma agredir a sus compañeros y el de sujetos que reporta no hacerlo.

Referente a las variables familiares, esto es, las conductas afectivas de ambos padres, la supervisión y la violencia doméstica, se aprecia un número substancial de diferencias estadísticamente significativas entre agresores y no agresores. Específicamente, en este último grupo de sujetos se observa mayor apoyo de ambos progenitores, siendo el del padre la variable afectiva que presenta mayores diferencias. Sin embargo, la variable familiar que revela mayor contraste entre ambos grupos, según los valores de F, es la supervisión. Los sujetos no agresores se encuentran significativamente más supervisados por sus padres que los agresores escolares (F= 32.51, $p \leq .001$).

Con relación a la violencia en el hogar, en la familia del grupo de jóvenes que reporta no agredir a otros alumnos, se emplea más el razonamiento ante un conflicto. No existen diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos en cuanto a la agresión simbólica como forma de resolución de conflictos familiares; sin embargo, se observa una puntuación promedio más alta en los agresores escolares. El uso de violencia física en el hogar, según estos datos, es significativamente mayor en el grupo de agresores.

Tabla 3. Análisis de varianza: valores *F* de las diferencias entre las medias de agresores y no agresores escolares

Variables explicativas	Grupo de no agresores escolares (N=83) Media	Grupo de Agresores escolares (N=105) Media	*F*
Familia			
Apoyo de la madre	36.27	32.79	5.18*
Apoyo del padre	34.67	27.17	10.75**
Razonamiento ante un conflicto	6.76	5.75	4.43*
Agresión simbólica	2.61	3.45	2.28
Violencia física	.72	1.79	5.30*
Supervisión	13.27	11.20	32.51***
Grupo de iguales			
Agresión simbólica	1.00	4.00	85.48***
Violencia física	.39	1.57	32.14***
Víctima agresión simbólica	.47	2.45	51.69***
Víctima violencia física	.12	.98	26.89***
Presión del grupo	1.06	3.07	33.89***
Autocontrol			
Bajo autocontrol	53.02	59.01	**6.84***

*P ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤ .001

Analizando ahora el entorno de iguales, se observa que en todas las variables referidas a éste hay diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos contrastados. La agresión simbólica es la variable que presenta una mayor diferencia entre agresores y no agresores. Así, en el contexto de amigos de los victimarios se hace mayor uso de la agresión emocional o simbólica y, al contrario, en el que interactúan los estudiantes no agresores se emplea menos la violencia física. Sobre los procesos de victimización en la red de iguales, los datos indican que los agresores escolares alcanzan puntuaciones significativamente más elevadas en victimización emocional y física que los no agresores. Esto indica que los perpetradores escolares informan ser más víctimas de ofensas y ataques en su agrupación de iguales que los no agresores. Por su parte, los agresores escolares reportan ser más presionados en sus grupos que los no agresores (F= 33.89, $p \leq .001$).

Respecto al autocontrol, los agresores escolares muestran mayores niveles de bajo autocontrol que los no agresores (F= 6.84, $p \leq .05$). Así, al menos a este nivel de análisis, parece que las relaciones e interacciones en los entornos familiar y grupal, además del autocontrol, son diferentes en ambos grupos. Las diferencias observadas en estas variables estarían señalando los posibles factores implicados en la probabilidad de incurrir en ataques en los institutos educativos. En consecuencia, por medio de un análisis de correlación se tratará de confirmar el tipo de relación existente entre estas variables explicativas y la variable explicada.

6.2.2. Análisis de correlación entre las variables explicativas (familia, iguales y bajo autocontrol) y la agresión entre iguales en los planteles educativos

Luego de precisar las características de la agresión escolar, así como algunas diferencias psicosociales entre agresores y no agresores, se determinará a continuación el grado de asociación entre las variables predictoras y la variable criterio. Para hacer más detallado este estudio, se analizarán las correlaciones entre las variables familiares, grupales y de autocontrol con: 1) el total de variedad de agresión a los compañeros; y 2) el total de frecuencia de este mismo tipo de comportamiento (aunque, se debe acotar, para efectos de los análisis multivariados sólo se usará como variable explicada el total de variedad de agresión). Los resultados de estos análisis se encuentran reportados en la Tabla 4.

Se observa, en principio, un número importante de asociaciones entre las variables familiares y la agresión escolar. Asimismo, estas correlaciones se producen en la dirección esperada, es decir, las vinculadas al afecto y control (supervisión) presentan signo negativo. El efecto preventivo de estos factores es similar para los indicadores de incidencia y variedad de agresión escolar.

Sobre el conflicto y la violencia doméstica, se puede destacar la escasa relevancia del razonamiento y la agresión simbólica ante un problema en la probabilidad de agresión a otros alumnos; aunque, la agresión simbólica se asocia significativamente con la variedad de agresión escolar como criterio (y lo hace en la dirección esperada, es decir, es un claro factor de riesgo). La violencia física que se percibe en la familia presenta una asociación positiva y significativa con la agresión escolar.

Tabla 4. Coeficientes de Correlación de Pearson entre las variables explicativas y la agresión en los planteles educativos

Variables explicativas	Total frecuencia agresión escolar (N=294)	Total variedad agresión escolar (N=294)
Familia		
Apoyo de la madre	-.18**	-.22**
Apoyo del padre	-.26***	-.27***
Razonamiento ante un conflicto	-.06	-.08
Agresión simbólica	.11	.15*
Violencia física	.29***	.26***
Supervisión	-.33***	-.37***
Grupo de iguales		
Agresión simbólica	.54***	.50***
Violencia física	.50***	.43***
Víctima agresión simbólica	.46***	.45***
Víctima violencia física	.51***	.48***
Presión del grupo	.42***	.38***
Autocontrol		
Bajo autocontrol	.22**	.23**

*p ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤ .001

En cuanto a las variables grupales, se observa un mayor número de asociaciones, y la fuerza o intensidad de éstas resulta mayor con respecto a las familiares y a la de bajo autocontrol. Cabe indicar, además, que los coeficientes obtenidos alcanzan valores superiores a .40 ($p \leq .001$). Concretamente, la agresión simbólica en el grupo de iguales aumenta el riego de ataques en los planteles. Lo mismo sucede con la variable violencia física. Este patrón de resultados es similar tanto para la incidencia como para la variedad de esta forma inadecuada de comportamiento.

Ser víctima de agresiones simbólicas o físicas en el grupo se asocia positiva y significativamente con la variable criterio. Es decir, en la medida que incrementan los niveles de maltrato hacia un joven, aumenta la probabilidad de que éste agreda a otros compañeros. La presión del grupo se relaciona positiva y significativamente con la agresión escolar.

Referente al bajo autocontrol, se aprecia que su sumatorio total se asocia significativa y positivamente con esta forma de conducta no convencional. Lo que significa que esta variable, por lo menos a un nivel bivariado, puede resultar un predictor relevante de la agresión escolar.

En síntesis, estos resultados confirman los presupuestos de partida de esta investigación: la familia, y particularmente el afecto, el grado de supervisión de los padres y la violencia doméstica, ejercen un impacto importante sobre la probabilidad de que los jóvenes se involucren en maltrato y agresiones en sus centros de estudio. El apoyo y el control lograrían inhibirlas, y la violencia familiar, al contrario, instigarlas. La violencia y el maltrato grupal, junto con la presión de los iguales, lucen importantes predictores con respecto a la probabilidad de agresión hacia los compañeros, en este caso aumentando el riesgo. Además, no haber desarrollado niveles adecuados de autocontrol contribuye a hacer más probable la agresión en los planteles educativos.

6.3. Analisis multivariante

El análisis de las relaciones entre las variables explicativas, y su efecto parcial y conjunto en la agresión escolar, es el último objetivo de este estudio. Con el Análisis de Estructuras de Covarianzas (Ecuaciones Estructurales) se pretende poner a prueba el modelo de relación entre las variables familiares, grupales y de bajo autocontrol (Figura 1) elaborado a partir de la revisión de la literatura.

El programa utilizado para realizar el Análisis de Estructuras de Covarianzas fue el AMOS 18 (programa integrado al SPSS). Cabe resaltar que para la estimación de parámetros se empleó el método de Máxima Verosimilitud porque genera estimaciones consistentes, eficientes y no sesgadas, que se ajustan al tamaño de la muestra de este estudio, siendo, además, capaz de facilitar la convergencia de las estimaciones con los parámetros, aun en ausencia de normalidad (Bollen, 1989).

6.3.1. Modelo de relaciones entre las variables. Análisis de Estructuras de Covarianzas

Inicialmente se ha puesto a prueba el modelo de relaciones descrito en la Figura 1. Como se observa en la Tabla 5, los índices de bondad de ajuste entre el modelo inicial y los datos empíricos de esta muestra no resultaron apropiados. El contraste sobre el X^2 y el resto de los índices considerados indican un pobre acoplamiento o ajuste del modelo propuesto en la Figura 1 a la realidad. Lo que determina, evidentemente, la necesidad de reespecificación del modelo inicial. Esta reespecificación se realiza en base a tres criterios: 1) la significatividad de los parámetros estimados (relaciones entre los factores); 2) la información proporcionada por la matriz residual; y 3) los índices de modificación sugeridos por el propio AMOS 18.

Tabla 5. Índices de Bondad de Ajuste del Modelo Inicial

	X^2	GL	P	X^2/gl	NFI	CFI	GFI	RMSEA
Modelo Inicial	97,7	37	.0000	2,64	.82	.88	.88	.12

De esta manera, se decidió mantener en el modelo únicamente aquellas variables cuyos parámetros resultaban estadísticamente significativos. También se decidió, conforme a los índices de modificación sugeridos por el propio AMOS 18, liberar algunos parámetros y permitir que el programa estimase nuevas relaciones entre variables no consideradas inicialmente. Estas modificaciones se realizaron paso a paso, hasta lograr un modelo cuyo ajuste a los datos empíricos fuera adecuado.

Como resultado, se consiguió un modelo reespecificado de relaciones entre las variables, cuyos índices de ajuste se presentan en la Tabla 6. Según esta tabla, los diferentes índices utilizados muestran un mejoramiento en el ajuste del modelo reespecificado con respecto al ajuste del modelo inicial.

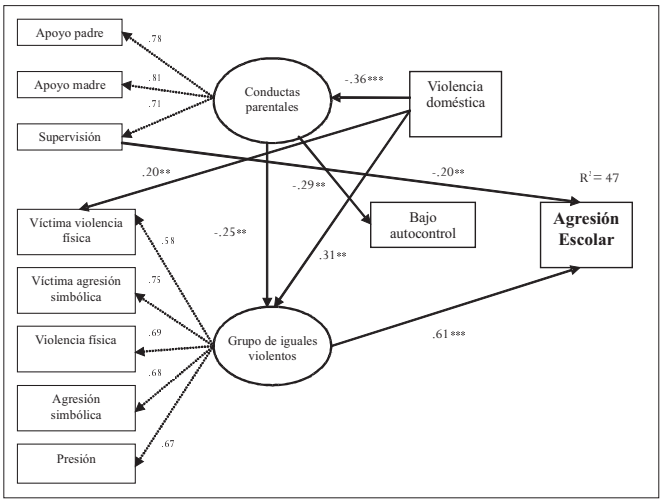
Tabla 6. Índices de Bondad de Ajuste del Modelo Final

	X^2	GL	P	X^2/gl	NFI	CFI	GFI	RMSEA
Modelo Final	38,7	36	.3502	1,07	.93	.99	.94	.03

El modelo final de relaciones entre las variables queda entonces configurado según los resultados presentados en la Figura 2. A partir de este modelo, se observa que las variables supervisión familiar y apoyo del padre y de la madre se mantienen en el análisis como significativas, dando cuenta del constructo "**conductas parentales**". Estas relaciones y formas de gestión familiar no muestran un efecto directo en la agresión escolar. Sin embargo, sí presentan una relación directa y significativa con el bajo autocontrol (γ= -.29 p ≤ .01) y también con el grupo de iguales violentos (γ= -.25 p≤ .01). Ambas relaciones, en consonancia con la literatura, son de signo negativo, lo que significa que las conductas parentales convencionales disminuirán la probabilidad de relacionarse con amistades o iguales violentos y de que los jóvenes presenten bajo autocontrol. Aun cuando el grupo de variables familiares no presenta relación directa con la agresión en los planteles, sí lo hace la supervisión, que afecta por sí misma a la variable criterio (γ= -.20 p ≤ .01). Esta última relación no se planteó en el modelo inicial y fue sugerida por el propio programa.

La **violencia doméstica** se relaciona directa y significativamente con la probabilidad de ser víctima de violencia física en el grupo (γ= ,20 p ≤ .01), relación que tampoco estaba planteada en el modelo inicial; y, también, con el grupo de iguales violentos (γ=.31 p≤ .01). Con respecto a este último hallazgo, la dirección de causalidad sugerida por el análisis indica que la violencia familiar antecede a la interacción en grupos de iguales violentos. Al mismo tiempo, la violencia física como táctica para resolver conflictos familiares actúa disminuyendo las conductas parentales adecuadas (γ= -.36 p≤ .001). En síntesis, se puede apuntar que los manejos parentales adecuados y la violencia doméstica tienen un efecto indirecto sobre la agresión escolar por medio del grupo de iguales violentos; y que sólo la supervisión familiar alcanza un efecto directo en la variable explicada.

Figura 2. Modelo final de relaciones propuesto por los Análisis de Estructuras de Covarianzas



*p ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤.001

Sobre el constructo "**grupo de iguales violentos**" se observa que se mantienen significativas las variables relacionadas con la presión, agresión simbólica y física, y victimización simbólica y física, dando cuenta de este constructo. El grupo de iguales violentos muestra una relación significativa y directa con la agresión escolar (γ= .61 p ≤ .001). Como se pudo observar, el análisis no encontró una relación de causalidad entre el grupo de amigos violentos y el bajo autocontrol.

Por último, y éste posiblemente sea uno de los hallazgos más sobresalientes, el **bajo autocontrol** no presenta un efecto directo en la agresión escolar. Incluso, tampoco hay una relación entre el bajo autocontrol y el grupo de iguales violentos como se había propuesto en la literatura e, inicialmente, en el modelo de relaciones de la Figura 1.

La explicación conjunta que aportan estas variables sobre la agresión escolar es moderada (R^2= .47). Sin embargo, se ha encontrado un modelo parsimonioso que permite enfatizar cuáles son las variables clave para comprender el proceso etiológico de la violencia y maltrato en los institutos de educación.

7. DISCUSIÓN

En esta investigación se abordó el impacto de un grupo de variables individuales, familiares y del entorno de iguales sobre la probabilidad de agresión escolar. Considerando las propuestas de un importante número de investigaciones (Baldry y Farrington, 2005; Gottfredson y Hirschi, 1990; Musitu y otros, 2006), se evaluó asimismo el efecto mediador de algunas de estas variables, principalmente, el que presenta el bajo autocontrol. Sin embargo, antes de pasar a discutir los efectos directos e indirectos de estos factores, se deben comentar varias características de la agresión escolar.

Los datos revelan una alta prevalencia de agresión en los planteles de educación. En concreto, 7 de cada 10 escolares, durante el último año, han victimizado alguna vez a otros compañeros de instituto. En este sentido, queda establecido que la forma de agresión principal es la burla y/o el uso de sobrenombres ofensivos. Asimismo, casi la mitad del alumnado analizado ha agredido físicamente a otros compañeros con golpes, patadas, empujones o mediante peleas. Sin embargo, a pesar del riesgo y gravedad que envuelven estas formas de agresión, la frecuencia con las que se manifiestan no es tan elevada. Ninguno de estos alumnos reporta agredir con excesiva frecuencia a otros estudiantes. Tan sólo 5 adolescentes (1,8%), del total de sujetos analizados, reportan incurrir "casi siempre" en agresiones. Este hallazgo es importante, dado que podría evidenciar la incidencia de agresiones o situaciones de maltrato más sistemáticas y crónicas, como por ejemplo, el *bullying*. Postigo y otros (2009) o Avilés y Monjas (2005) reportan niveles de agresión escolar grave y permanente muy similares.

Una información igualmente relevante es la variedad de estas conductas inadecuadas. Más de la mitad de estos jóvenes recurre a cuatro formas distintas de agresión. Por ende, una descripción del fenómeno a tenor de estos resultados realza la poca frecuencia de agresión escolar, aun cuando, también hay que apuntar que la mayoría de estos adolescentes han estado involucrados en alguna forma de perpetración, manifestando en promedio 2 tipos distintos. La naturaleza y algunos niveles de agresión escolar encontrados en este estudio coinciden, a grandes rasgos, con los reportados por Arellano y otros (2007) en su investigación sobre maltrato escolar en Venezuela.

Por otra parte, los resultados obtenidos por medio de los análisis bivariados y multivariados, evidencian la importancia de las variables observadas en el riesgo de violencia y agresión en institutos educativos. Haciendo especial énfasis en los análisis de relaciones causales, los hallazgos destacan el efecto de las variables familiares sobre la agresión escolar. La influencia de estos condicionantes, como queda bien establecido en el modelo final, es en su mayoría indirecta; a excepción del efecto que presenta la supervisión de los padres que, por sí misma y directamente, disminuye la probabilidad de maltrato a otros compañeros.

Estos resultados son acordes con los de investigaciones anteriores, puesto que ratifican la importancia de la familia en el desarrollo de conductas problemáticas. Por ejemplo, el efecto conjunto del apoyo de los padres y la supervisión, aíslan al joven de grupos de compañeros o iguales violentos, hallazgo que ya ha sido reportado por Vitaro y su equipo (2000). La evidencia empírica de estos investigadores, y la del presente estudio, sugieren que una socialización soportada en el monitoreo y afecto de los padres, logra prevenir que los hijos tengan contactos con entornos de amigos problemáticos y, además, que resistan a la presión de éstos. Lo que, en consecuencia, logra disminuir las conductas agresivas y violentas dentro y, desde luego, fuera del contexto escolar.

Si bien la violencia doméstica no presenta un efecto directo en la agresión escolar, su influencia indirecta por medio de las conductas parentales y del grupo de iguales resulta de especial consideración. Este es un aspecto muy significativo, porque tal vez el proceso causal de la agresión escolar comenzaría con la existencia de problemas de convivencia en el hogar. Sobre esto, Patterson y su equipo (1992) sostienen que una familia con problemas de violencia presenta una crianza de baja calidad, así como inadecuados niveles de supervisión, lo que promueve la interacción de los hijos con grupos de iguales problemáticos y violentos, y por medio de éstos, su incursión en conductas indeseables. Las observaciones de Patterson y otros son congruentes con las obtenidas en la presente investigación. Las relaciones causales del modelo final indican que la violencia doméstica deteriora las prácticas parentales basadas en el afecto y la supervisión, lo que incrementa el riesgo de que el adolescente interactúe en grupos de compañeros violentos en sus institutos. La influencia directa de la violencia doméstica sobre el

desempeño parental dentro de los procesos de causación de la agresión escolar, no ha sido muy considerada en otras investigaciones. En consecuencia, resulta fundamental darle mayor atención a los efectos de esta variable familiar.

También los problemas de violencia familiar, directamente, incrementan la probabilidad de que un joven se relacione en sus planteles con entornos de iguales en los que existen conflictos, violencia y agresión (además de presión como mecanismo de conformidad a las demandas del grupo). Olweus (1978), apoyado en la evidencia empírica, aclara que los escolares que observan o experimentan violencia en algunos entornos, por ejemplo el familiar, presentan mayor riesgo de formar parte de otros contextos abusivos y violentos. Incluso, con respecto a la variable violencia doméstica, se establece en el modelo una relación imprevista, como lo es su efecto directo sobre la probabilidad de ser víctima de violencia física en el grupo de iguales. Es decir, que los patrones de violencia intrafamiliar, que se repiten en el contexto de iguales, no solo inciden indirectamente en el riesgo de que el adolescente agreda a otros compañeros de plantel, sino que directamente influye en que éste sea víctima de maltrato por sus compañeros de instituto.

Haciendo énfasis ahora en las variables mediadoras -principalmente en el bajo autocontrol- y en aquellas que directamente están relacionadas con la agresión escolar, los hallazgos de esta investigación proporcionan información de gran utilidad. Sobre el bajo autocontrol, se observa que esta característica individual no presenta una influencia directa, ni indirecta, en la agresión escolar. En estudios previos se ha señalado una relación entre el escaso autocontrol y las conductas de maltrato en la escuela. Especialmente, Unnever y Cornell (2003) por medio de un *path analysis* destacan el papel regulador del autocontrol en la influencia de la fuerza física, trastorno por déficit de atención con hiperactividad y género sobre la agresión escolar.

De acuerdo a los resultados de la presente investigación, se pueden adelantar dos apreciaciones. En primer lugar, los mismos debilitan las predicciones hechas en la Teoría del Autocontrol por Gottfredson y Hirschi acerca del efecto general del bajo autocontrol sobre la probabilidad de todos los tipos de desviación. Es decir, esta teoría no es tan general como presume serlo. No resulta sencillo ofrecer una explicación de porqué el bajo autocontrol no afecta a la agresión escolar aunque hay que destacar algo importante.

En este modelo de relaciones se concilian dos enfoques que discrepan respecto a las variables y procesos causales de la desviación juvenil, particularmente, las Teorías del Aprendizaje (evaluadas por medio del grupo de iguales) y la Teoría del Autocontrol. Estos enfoques con reiteración han sido evaluados por separado, y ha quedado lo suficientemente acreditada la capacidad de ambos en la explicación de la desviación. Sin embargo, los resultados de este modelo final en cuanto al bajo autocontrol pudieron ser afectados por el peso y la magnitud que las variables de aprendizaje (en este caso las referidas al grupo de iguales) mostraron en los distintos análisis, restándole, en consecuencia, capacidad explicativa al bajo autocontrol. Se puede indicar de forma provisional que, dentro de un modelo causal de la agresión en los planteles, la impulsividad, el temperamento difícil y la tendencia al riesgo (características propias del bajo autocontrol y que se han relacionado además con estos y otros problemas de convivencia por Farrington, 2005 y Olweus, 1998), presentan poca influencia en la variable explicada cuando son consideradas a la vez variables de aprendizaje.

En segundo lugar, aun cuando el presente trabajo no aporta evidencias respecto a un posible efecto del autocontrol sobre la agresión a otros compañeros de plantel, es clara la importancia de las prácticas familiares convencionales en los niveles de esta variable. Incluso, hay una relación indirecta de la violencia doméstica y la escasa autoregulación por medio de las conductas parentales adecuadas, relación que podría ser útil para la explicación de otras formas de desviación en futuras investigaciones.

Muy vinculado con lo anterior, esta investigación realza la relevancia del grupo de iguales como factor determinante en la explicación de la agresión escolar. En trabajos anteriores se ha señalado la asociación entre un grupo de iguales que presenta conflictos, pobres relaciones y violencia, con la agresión escolar (Díaz-Aguado, 2005; Salmivalli y otros, 1996). La presente investigación, por una parte, confirma estos resultados y, por otra, proporciona una mayor comprensión acerca de las variables grupales que inciden en el desarrollo de agresión en los planteles educativos. Especialmente, esta investigación corrobora el rol que juegan los procesos de reforzamiento y modelado de conductas agresivas en el grupo. Los comportamientos violentos y de agresión manifestados por los iguales, desempeñan un papel crucial en las conductas agresivas de los escolares. Sumado a esto,

la presión parece ser otra forma de influencia grupal muy relevante en el proceso causal de la agresión, confirmando la relevancia denotada anteriormente por Espelage y otros (2003). Indiscutiblemente, estos resultados dan un apoyo firme a las Teorías del Aprendizaje Social, incluso, con una potencia mayor al ofrecido a la Teoría del Autocontrol.

Además, dos aspectos que también deberían ser discutidos son los procesos de victimización en estos entornos y la "sociabilidad" de los jóvenes agresores. Investigaciones anteriores indican que la victimización en el grupo es un factor relevante en la determinación de la agresión escolar. Es plausible que algunos sujetos que han sido víctimas de agresión por sus propios compañeros, consecuentemente terminan siendo ellos mismos perpetradores. La presente investigación confirma la asociación encontrada en otros estudios entre estos dos fenómenos (Olweus, 1993; Smith, 2004). En este estudio se han analizados dos indicadores de victimización grupal: la física y la simbólica. Ambas son características de los entornos de iguales -violentos- de algunos sujetos de esta muestra y, según el modelo de relaciones, presentan, además, una influencia importante en el riesgo de agresión a otros compañeros. Una explicación a esta relación victimización-agresión, desde luego, también puede encontrar fundamento en los mismos principios del aprendizaje social.

En esta línea de investigación hay posturas encontradas sobre la sociabilidad de los agresores escolares. Estudios previos señalan que los agresores escolares son personas solitarias y excluidas por sus compañeros; en cambio, varios trabajos informan que los perpetradores se relacionan con otros compañeros que también participan junto a ellos en sus conductas maltratadoras. Como dato adicional de este estudio, y para tratar de dilucidar esta contradicción, cabe señalar que los agresores escolares reportan tener más amigos en sus centros educativos en comparación a los estudiantes con conductas adaptadas. En promedio, aquellos reportan tener cerca de 29 amigos o conocidos y estos últimos 19. Ambas categorías de estudiantes no presentan diferencias estadísticamente significativas en el número de compañeros de liceo que integran "su grupo". Los jóvenes con conductas no agresivas reportan tener, en promedio, 9 amistades en su grupo y los agresores escolares 11. Los resultados obtenidos acá, señalan que los agresores escolares, tal como sostienen Ahmed y Braithwaite (2004) no se encuentran

"apartados" en sus planteles de estudio. Al contrario, estos sujetos presentan una sociabilidad igual o mayor a los adolescentes no agresores. En consecuencia, el problema de la agresión escolar, desde el punto de vista de la sociabilidad, no sería tanto un asunto de cantidad, sino de cualidad, al ser los perpetradores escolares tan "sociables" como el resto de sus compañeros, pero con pobres y violentas relaciones grupales.

Finalmente, estos resultados en conjunto obligan a prestar mayor atención a la violencia y agresión escolar desde los contextos de socialización (familia y amigos). Es importante que en futuras investigaciones e intervenciones se considere un enfoque sistémico o ecológico del fenómeno como el propuesto aquí. Esto, naturalmente, con respecto a las variables de conducta parental, del grupo de iguales y, por qué no, de otros factores individuales que estarían en juego distintos al autocontrol como, por ejemplo, la autoestima y empatía.

LISTA DE REFERENCIAS

AHMED, E. y BRAITHWAITE, V. (2004). "Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools". **Social Psychology of Education**, 7, 35-54.

ARELLANO, N.; CHIRINOS, Y.; LÓPEZ, Z. y SÁNCHEZ, L. (2007). "Los tipos de maltrato entre iguales". **Quaderns Digitals,** 1-18. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/ hemeroteca/r_1/nr_772/a_10404/10404.html.

AVILÉS, J.M. y MONJAS, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales– **Anales de Psicología**, 21, 1, 27-41.

BARUDY, J. (1998). **El dolor invisible. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil**. Barcelona: Paidós.

BALDRY, A. y FARRINGTON, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. **Social Psychology of Education**, 8, 263-284.

BOLLEN, K.A. (1989). **Structural equations with latent varibles**. New York: Wiley.

CEREZO, F. (2001). "Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años". **Anales de Psicología**, 17, 1, 37-44.

CEREZO, F. (2006). "Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador". **Anuario de Psicología Clínica y de la Salud**, 2, 27-34.

CONTRERAS, A. (2007). "Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula". **Revista ORBIS**, 2, 6, 85-118.

CUMMINGS, M.E.; GOEKE-MOREY, M.C. y PAPP, L.M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. **Child Development**, 74, 6, 1918–1929.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). **Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006**. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

DÍAZ-AGUADO, M. (2005). "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela". **Psicothema**, 17, 4, 549-558.

DE LA VILLA, M. (2005). "Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria". **Anuario de Psicología**, 36, 61-81.

DONNELLAND, M.; TRZESNIEWSKI, K.; ROBINS, R.; MOFFITT, T. y CASPI, A. (2005). "Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency". **Psychology Science**, 16, 328-335.

DOYLE, A.B. Y MARKIEWICZ, D. (2005). "Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: mediated by adolescent attachment style?" **Journal of Youth and Adolescence**, 34, 2, 97–110.

ESBENSEN, F.A. y WEERMAN, F.M. (2005). "Youth gangs and troublesome youth groups in the United States and the Netherlands. A cross-national comparison". **European Journal of Criminology**, 2, 1, 5-37.

ESPELAGE, D.; HOLT, M. y HENKEL, R. (2003). "Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence". **Child Development**, 74, 205–220.

ESPELAGE, D.y SWEARER, S. (2003). "Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?" **School Psychology Review**, 32, 3, 365-383.

ESTÉVEZ, E.; MURGUI, S.; MORENO, D. y MUSITU, G. (2007). "Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela". **Psicothema**, 19, 108-113.

FARRINGTON, D. (1993). "Understanding and preventing bullying". En: TONRY, M. y MORRIS, N. (Eds.), **Crime and Justice** (Vol. 17). Chicago: Universidad de Chicago Press.

FARRINGTON, D. (1995). "Development of offending and antisocial behavior". **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 36, 929–963.

FARRINGTON, D.P. (2005). "Childhood origins of Antisocial Behaviour". **Clinical Psychology and Psychotherapy**, 12, 3, 177-190.

GRASMICK, H. G.; TITTLE, CH. R.; BURSIK, R.J. y ARNEKLEV, B.K. (1993). "Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime". **Journal of Research in Crime and Delinquency**, 30, 5-29.

GOTTFREDSON, M. y HIRSCHI, T. (1990). **A general Theory of Crime**. Stanford: Stanford University.

HAY, D.; PAYNE, A. y CHADWICK, A. (2004). Peer relations in childhood. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 45,1, 84-108.

HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T.; SARABIA, B. y CASARES, E. (2002). "Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia *bullying* en el recinto escolar". **Psicothema**, 14, 50-62.

LITROWNIK, A.J.; NEWTON, R.; HUNTER, W.M.; ENGLISH, D. y EVERSON, M.D. (2003). "Exposure to family violence in young at-risk children: A longitudinal look at the effects of victimization and witnessed physical and psychological aggression". **Journal of Family Violence**, 18, 59-73.

LITTLE, T.; BRAUNER, J.; JONES, S.; NOCK, M. y HAWLEY, P. (2003). "Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression". **Merrill-Palmer Quarterly**, 49, 343-369.

LEARY, M.R.; KOWALSKI, R.M.; SMITH, L. y PHILLIPS, S. (2003). "Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings". **Aggressive Behavior**, 29, 202-214.

LOEBER, R. y STOUTHAMER-LOEBER, M. (1998). "Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies". **American Psychologist**, 53, 242-259.

MARSH, H.W.; PARADA, R.H.; YEUNG, A.S. y HEALEY, J. (2001). "Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept". **Journal of Educational Psychology**, 93, 411-419.

MEDNICK, S.A. y KANDEL, E.S. (1988). "Congenital determinants of violence". **Bulletin of the American Academy of Psychiatry and Law**, 16, 101-109.

MORENO, D.; ESTÉVEZ, E.; MURGUI, S. y MUSITU, G. (2009). "Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital". **Psicothema**, 21*,* 537-542.

MYNARD, H. y JOSEPH, S. (1997). "Bully/Victim problema and their association with Eysencks personality dimensions in 8 to 13 years-olds". **British Journal of Educational Psychology**, 67, 1, 51-54.

MUSITU, G.; MARTÍNEZ, B. y MURGUI, S. (2006). "Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes". **Anuario de Psicología**, 37, 3, 240-261.

NICHOLAS, K.B. y BIEBER, S.L. (1997). "Assessment of perceived parenting behaviors: The Exposure to Abusive and Supportive Environments Parenting Inventory (EASE-PI)". **Journal of Family Violence***,* 12, 3, 275-291.

OLWEUS, D. (1978). **Aggression in the school: Bullies and Whipping boys**. Washington, D.C.: Hemisphere.

OLWEUS, D. (1993). **Bullying at school: What we know and we can do**. Oxford: Blackwell.

OLWEUS, D. (1998). **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata.

OJALA, K. y NESDALE, D. (2004). "Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying". **The British Journal of Developmental Psychology**, 22, 19-35.

PATTERSON, G.R.; REID, J.B. y DISHION, T.J. (1992). **Antisocial boys**. Eugene, OR: Castalia.

POSTIGO, S.; GONZÁLEZ, R.; MATEU, C.; FERRERO, J. y MARTORELL, C. (2009). "Diferencias conductuales según género en convivencia escolar". **Psicothema***,* 21, 3, 453-458.

ROMERO, E.; SOBRAL, J. y LUENGO, M.A. (1999). **Personalidad y delincuencia.** España: Grupo Editorial Universitario.

SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.; BJORKQVIST, K.; OSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996). "Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group". **Aggressive Behavior**, 22, 1, 1-15.

SMITH, P.K. (2004). "Bullying: Recent Development". **Child and Adolescent Mental Health**, 9, 3, 98-103.

SOBRAL, J.; ROMERO, E.; LUENGO, A. y MARZOA, J. (2000). "Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los efectos contextuales". **Psicothema**, 12, 4, 661-670.

STRAUS, M.; HAMBY, S.H.; BONEY-McCOY, S. y SUGARMAN, D.B. (1996). "The revised Conflict Tactic Scales. Development and preliminary psycometric data". **Journal of Family Issues**, 17, 3, 283-316.

TAPPER, K. y BOULTON, M.J. (2004). "Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression". **Aggressive behavior**, 30, 123-145.

UNNEVER, J.D. y CORNELL, D.G. (2003). "Bullying, self-control and ADHD". **Journal of Interpersonal Violence**, 18, 2, 129-147.

VITARO, F.; BRENDGEN, M. y TREMBLAY, R.E. (2000). "Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables". **Journal of Abnormal Child Psychology**, 28, 313-325.

WONG, J. (2009). **No Bullies Allowed: Understanding Peer Victimization, the Impacts on Delinquency, and the Effectiveness of Prevention Programs**. Santa Monica, C.A: Rand.