



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Jadue J., Gladys

ALGUNOS EFECTOS DE LA ANSIEDAD EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Estudios Pedagógicos, núm. 27, 2001, pp. 111-118

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**ALGUNOS EFECTOS DE LA ANSIEDAD EN EL
RENDIMIENTO ESCOLAR**

Some effects of anxiety on the students' school performance

Prof. Gladys Jadue J.

Resumen

Este trabajo describe algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. Analiza algunas características del sistema escolar que pueden provocar o exacerbar la ansiedad en los estudiantes, lo que aumenta el número de alumnos en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela. Sostiene que las evaluaciones escolares deben ser consideradas como un momento más del aprendizaje y se transformen en una actividad constante y permanente, con el fin de disminuir la tensión emocional que provocan especialmente en el alumno ansioso.

Palabras claves: Ansiedad, evaluaciones, rendimiento escolar.

Abstract

This paper describes and analyses some important school characteristics affecting students both in their psychosocial development and school performance through anxiety, suggesting that in order to improve student's psychosocial development together with school performance, the psychological testing should be permanent and constant in order to ameliorate the student's anxiety.

Key words: Anxiety, evaluation, school performance.

INTRODUCCION

En las culturas individualistas competitivas, las personas disfrutan de mayor libertad personal, tienen más orgullo de sus logros, disfrutan de más privacidad y se sienten más libres de elegir sus propios estilos de vida. Sin embargo, el costo personal es, entre otros, mayor vulnerabilidad ante los síntomas y enfermedades relacionadas con la tensión emocional.

Toda demanda del ambiente que crea un estado de tensión o amenaza y que requiere de cambio o adaptación provoca trastornos de ansiedad en algunos individuos. La presión que sienten los alumnos por obtener un buen rendimiento escolar puede provocar en ellos una exacerbación de la ansiedad.

La evidencia empírica indica que las personas que sienten que no están en control de los sucesos estresantes en sus vidas, son más propensas a experimentar trastornos de ansiedad que aquellas que creen tener control sobre esos sucesos (Morris 1997).

Cada vez con mayor frecuencia, observamos en algunos estudiantes signos claros de alteraciones emocionales provocados por experiencias de la vida cotidiana. En las escuelas, la conducta disruptiva y la agresividad emergen de manera sorprendente, tanto por su complejidad como por su heterogeneidad.

ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR

La ansiedad en el escolar, uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional, es una importante pero desatendida área de investigación. Cada vez más escolares presentan problemas emocionales en la escuela (Doll y Lyon 1998). Estudios epidemiológicos indican que los desórdenes de ansiedad durante el desarrollo afectan aproximadamente al 9% de los niños (Berstein y Borchardt 1991) y entre el 13 y el 17% de los jóvenes (Kashani y Orvaschel 1990). Otras referencias indican que entre el 10 y el 20% de los escolares se ven afectados por problemas relacionados con la ansiedad (Barret 1998).

Muchas de las demandas de atenciones de los consultorios de salud infanto-juveniles en Chile tienen relación con problemas de aprendizaje en la escuela. La mayoría de los estados depresivo-ansiosos de esta etapa se relacionan con el bajo rendimiento y el fracaso escolar.

En un estudio de seguimiento de problemas de salud mental en el primer ciclo básico en el área occidente de Santiago (De la Barra 1997), el 22.8% de los alumnos estudiados inició la escolaridad sin problemas, presentando alteraciones de la conducta en 2º y 3º básicos; un 22.2% presentó perfiles de conducta desadaptada durante los tres años de escolaridad de acuerdo a la evaluación de los profesores.

La prevalencia de los trastornos ansiosos es incierta, ya que a menudo los estudiantes a quienes se les diagnostica algún trastorno ansioso suelen responder, además, a criterios de una o más perturbaciones adicionales (Wicks-Nelson e Israel 1997).

Existen también, combinaciones de problemas conductuales que coinciden con concepciones de trastornos ansiosos en niños y adolescentes (Achembach 1993). Al mismo tiempo, cada niño y cada adolescente muestran distintos síntomas ansiosos y con diversa intensidad. Pueden variar tanto en su persistencia como en el período en el que se presentan, obedeciendo a tres sistemas de respuestas: motoras, fisiológicas y subjetivas.

Asimismo, no todos los niños y adolescentes experimentan el mismo patrón o intensidad de la sintomatología; las reacciones pueden variar en cuanto a su duración, persistencia y fluctuación a lo largo del tiempo.

Altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar. Los muy ansiosos tienen dificultades para poner atención, se distraen con facilidad. Utilizan pocas de las claves que se otorgan en las tareas intelectuales. A medida en que van procesando la información, no organizan ni elaboran adecuadamente los materiales y tienden a ser poco flexibles para adaptarse a los procesos de aprendizaje (Newcomer 1993). Aquellos con una inteligencia promedio sufren mayormente de dificultades académicas, ya que los mejores dotados intelectualmente pueden compensar la ansiedad (Spielberger 1985).

Por su misma naturaleza, la ansiedad depende del concepto que el alumno tiene de las demandas que se le formulan en relación con la capacidad de comprensión y de control que encuentra en sí mismo. El estudiante enfrenta constantemente situaciones académicas cuyas exigencias debe comparar con sus propios medios. Cuando su evaluación de las demandas de la escuela lo llevan a concluir que son más de lo que él puede rendir, afronta una situación de peligro, de humillación, a veces, suficientes para justificar el rechazo a la escuela (Jackson y Frick 1998).

La disminución en el rendimiento en la escuela tiene consecuencias negativas tanto en las calificaciones como en la autoestima de los estudiantes. Cogniciones específicas pueden desarrollar la percepción de situaciones como algo hostil y amenazador; pueden provocar que el estudiante corra el riesgo de desarrollar o mantener trastornos ansiosos (Bell-Dollan 1995).

Si la ansiedad es intensa, el estudiante muestra excesiva sensibilidad y temores, incluyendo temor a la escuela, vergüenza, timidez, sensaciones importantes de inseguridad y síntomas somáticos. Los alumnos intensamente ansiosos padecen de una extraordinaria tendencia a preocuparse excesivamente por su competencia cognoscitiva y rendimiento escolar, exteriorizando inquietud, trastornos del sueño, dolores de estómago, alteraciones conductuales, etc. Asimismo, sienten temor de no gustarle a los demás, sufren la sensación de que sus compañeros se ríen de ellos y se muestran aprensivos frente a actividades que otros alumnos realizan con entusiasmo.

Un estado ansioso intenso provoca que el alumno se altere fácilmente por experiencias de la vida cotidiana y especialmente ante la tarea escolar, ya que muestra un comportamiento y un rendimiento escolar distintos al resto de sus compañeros. Exhibe desasosiego y un miedo exagerado y constante a actuar de una manera vergonzante o sorprendente en situaciones o actividades donde se reúnen varias personas.

Algunos estudiantes sufren fobia social, un miedo exagerado y constante de actuar de modo humillante o desconcertante en situaciones o actividades sociales. El miedo se produce en ocasiones en que el sujeto entra en contacto con personas desconocidas o se ve expuesto al escrutinio de otros. Un importante número de alumnos a quienes se les diagnostica fobia social cumplen también con los criterios de otros trastornos de ansiedad y de depresión (Last y otros 1991).

Para niños entre 8 y 12 años de edad, los miedos sociales más frecuentes están relacionados con situaciones en las que hay que leer y/o hablar en voz alta, hablar con personas que representen autoridad, así como también relacionarse con sus pares (Beidel y Randall 1994).

La ansiedad social en estas edades puede agruparse de acuerdo a tres signos (La Greca y Stone 1993): miedo a las evaluaciones negativas de sus compañeros; evitación del contacto social, y angustia frente a situaciones nuevas. Asimismo, la ansiedad social está ligada a la poca aceptación de parte de los compañeros de curso y/o amigos y a una autoestima deteriorada. Sin embargo, el alumno puede además tener problemas para verbalizar y comunicar sus emociones y sentimientos, lo que supone una dificultad para realizar la evaluación correspondiente.

Dos problemas motivacional-afectivos que sufren frecuentemente algunos alumnos y que pueden atribuirse en gran medida a las condiciones poco favorables en las salas de clase y al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del profesor y de la institu-

ción escolar, lo constituyen la denominada indefensión y la desesperanza aprendida (Alonso Tapia 1992).

La indefensión aparece claramente como un patrón de comportamiento establecido a partir de los 11 ó 12 años de edad. Estos estudiantes atribuyen el éxito escolar a causas externas, variables y fuera de su control. Asimismo, reportan autocogniciones negativas y dicen espontáneamente que su inteligencia, su memoria o su capacidad para resolver problemas son deficientes. Presentan aburrimiento o ansiedad frente a la tarea escolar. A medida que aumentan las ocasiones en que han fracasado, disminuye su participación académica.

La desesperanza aprendida se puede identificar en niños de 8 ó 9 años de edad. Independientemente de sus logros académicos, estos alumnos experimentan el sentimiento de estar condenados al fracaso. Los estudiantes que manifiestan indefensión y desesperanza aprendida tienden a ver sus propias dificultades como fracasos indicativos insuperables de sus escasas habilidades.

Los sentimientos de bajo logro personal reducen el rendimiento académico, lo que coloca al alumno en una situación de alto riesgo de bajo rendimiento y de fracaso en la escuela. La designación de estudiante en riesgo refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están predispuestos a experimentar problemas tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales (Johnson 1997). Un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características y circunstancias de su medio escolar, familiar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, drogadicción, trastornos de la conducta, etc.

Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, déficits en las habilidades sociales y problemas emocionales. Los factores de riesgo presentes en la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas, ligadas a los docentes y paradocentes, a la estructura, al clima organizacional y a los valores del sistema escolar (Broman, Bien y Shaughenessy 1985; Johnson 1998).

Estudios realizados en nuestro país sobre la relación de distintas variables con el rendimiento académico muestran que los alumnos con autoestima positiva, altas expectativas y con motivación intrínseca para aprender, obtienen mejores logros escolares que aquellos con autoestima baja, expectativas escasas y una motivación extrínseca para el estudio (Haeussler y Milicic 1995).

La autopercepción positiva se ha vinculado con la salud mental a largo plazo y con el equilibrio emocional. Aquellos individuos cuya autoestima no se ha desarrollado suficientemente pueden mostrar signos somáticos de ansiedad.

Asimismo, el autoconcepto académico, definido como “la parte de sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico”, juega un rol fundamental en el rendimiento académico del estudiante (Arancibia, Maltes y Alvarez 1990: 15).

El estimular la motivación intrínseca, es decir, estimular en los alumnos la voluntad de aprender, se logra creando en ellos comportamientos (Díaz-Barriga y Hernández 1998):

- a) Que otorguen mayor valor al hecho de aprender que al tener éxito o fracaso.
- b) Que consideren sus capacidades cognitivas y sus habilidades para el estudio como algo modificable.

- c) Que centren más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas.
- d) Que faciliten su autonomía y autocontrol. Que reconozcan la relevancia y significado de las tareas académicas.

ANSIEDAD Y RELACIONES INTERPERSONALES EN LA ESCUELA

El sistema escolar constituye un espacio de convivencia. Cada día en la escuela, los alumnos se esfuerzan para establecer y mantener relaciones interpersonales, tratando de desarrollar identidades sociales y un sentido de pertenencia. Observan y adquieren modelos de conducta que imitan de los otros y son gratificados por comportarse de manera aceptable para sus compañeros y para sus profesores. Generalmente aquellos niños que tienen éxito en el contexto social son los más exitosos como estudiantes. El ambiente cargado de evaluaciones del sistema escolar contribuye, además, al incremento del temor que puede provocar el contacto interpersonal intraescolar, especialmente cuando el alumno se siente inseguro de sus habilidades sociales y tiene temor a las evaluaciones negativas de sus compañeros, amigos y profesores. Asimismo, los estudiantes ansiosos a menudo presentan problemas en su socialización, porque su dependencia del adulto y sus propias aprensiones los hacen aparecer muy infantiles ante sus compañeros.

La evidencia empírica indica que la ansiedad en la niñez tiene implicaciones negativas en el ámbito psicosocial, ya que está asociada con significativos deterioros en sus relaciones con sus pares y en su competencia social (Cobhan, Dadds y Spence 1998).

El fracaso es fuente de frustración en una escuela que estimula la competitividad en sus estudiantes. La frustración es uno de los factores que pueden llevar a la conducta agresiva, ya que fomenta la hostilidad entre los alumnos. La competencia por las calificaciones académicas aumenta la tensión emocional. La competencia entre los estudiantes genera hostilidad y está vinculada con la agresión, de tal manera que cuando los estudiantes compiten por rendimiento académico la violencia intraescolar aumenta (Turner, Fenn y Cole 1981).

La estabilidad personal y emocional está ligada con la tolerancia a la frustración. En general, el alumno que posee antecedentes de inestabilidad emocional tiene menos posibilidades de resistir los efectos de la frustración que aquellos emocionalmente estables.

Por lo tanto, el alumno que sufre ansiedad está en alto riesgo de trastornos conductuales asociados a su inestabilidad emocional.

El profesor capaz de percibir el sentimiento de impotencia en el alumno puede actuar para prevenir la ansiedad y facilitar el control. Los alumnos que presentan sentimientos de impotencia generalmente muestran hostilidad sistemática hacia un tema. Probablemente en un comienzo no sea posible observar con claridad la naturaleza del problema del alumno, pero es evidente que enfrenta una dificultad y no se siente en condiciones de resolverla. Es probable, además, que el alumno presente actitudes de desconcierto o de bloqueo frente a determinados contenidos, a pesar de dársele explicaciones adecuadas. Este bloqueo o el no entender puede manifestarse como falta de participación en clases, poca atención y falta en el cumplimiento de las tareas que debe realizar en su casa. Este tipo de alumno muestra gran dependencia de su profesor y/o de sus compañeros para obtener las respuestas a preguntas que él mismo podría resolver

con un poco de reflexión y de trabajo personal; de tal manera que es un alumno que rinde bien en un grupo bajo supervisión, pero que presenta dificultades o no es capaz de iniciar o continuar por sí solo una actividad académica.

Evidencias empíricas muestran que, independientemente de los antecedentes familiares y de las características de la escuela, se observan cambios positivos en el rendimiento, conducta y relaciones personales en los alumnos de profesores organizadores y mediadores en el encuentro del estudiante con el conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández 1998).

¿COMO PUEDEN LOS PROFESORES AYUDAR A LOS ESTUDIANTES QUE PADECEN TRASTORNOS DE ANSIEDAD?

Los profesores enfrentan hoy en día uno de los más importantes desafíos de la Reforma Educacional chilena: el atender a las distintas necesidades educativas de los estudiantes, transformando paulatinamente las escuelas en ámbitos donde todos y cada uno de los alumnos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de progresar, considerando sus características personales y sociales. No se ha avanzado lo suficiente en estos aspectos como sería deseable, ya que muchos avances planteados por la Reforma Educacional se han desarrollado sólo a nivel retórico, ya que en la práctica no se observan en la enseñanza variedades de situaciones de aprendizaje.

En las instituciones educacionales, es de gran importancia la evaluación de los procesos de aprendizaje, la cual puede adoptar diversas modalidades. Independientemente del tipo de evaluación que se utilice, estas originan cierto grado de ansiedad en algunos estudiantes de todos los niveles, lo que provoca una baja del rendimiento en la evaluación de alumnos perfectamente capaces de obtener excelentes resultados académicos. El éxito o fracaso escolar dependen, en gran medida, de la ejecución del estudiante en las evaluaciones, en desmedro del proceso continuo de aprendizaje que el alumno desarrolla durante el período escolar.

En la escuela, circunstancias no fortuitas motivadas por una situación de riesgo o amenaza afectan al estudiante, contribuyendo al desarrollo de la ansiedad. Algunos alumnos pueden sentirse abrumados por las exigencias académicas impuestas sobre él. La competencia por las calificaciones, en un ambiente de iniquidad de oportunidades de aprendizaje, provoca ansiedad en algunos estudiantes. *El contexto cargado de evaluaciones intempestivas tanto intelectuales como sociales que predomina en las escuelas es ansiogénico.*

Cuando se presenta una ansiedad intensa en las evaluaciones, se convierte en un problema que aumenta enormemente el riesgo de bajo rendimiento y de fracaso de algunos alumnos. Asimismo, la disminución del desempeño escolar afecta la autoestima, el autoconcepto y el desarrollo personal de los estudiantes, con el consecuente deterioro de su conducta y de sus relaciones interpersonales, especialmente al interior de la escuela.

La ansiedad ante las evaluaciones provoca errores productos de la inseguridad y del temor, e inquietud psicomotora, lo que afecta la atención y la memoria, esenciales para un buen desempeño. La ansiedad acompañada de hábitos de estudio deficientes frecuentemente forman parte de la constelación de los factores asociados al bajo rendimiento

escolar. El bajo rendimiento en estos casos está en función del trastorno ansioso que el alumno presenta, y de deficiencias severas en sus hábitos de estudio, también afectados por la tensión emocional.

Es necesario, para el éxito escolar del alumno ansioso, trabajar en el manejo de la ansiedad y en el desarrollo de adecuados métodos de estudio y de evaluaciones que consideren el aspecto emocional en la interacción educativa, como factor importante en el proceso y resultados del aprendizaje. La intensidad de la tensión emocional que el alumno experimenta depende en parte de las valoraciones cognositivas que haga de las evaluaciones, del grado en que las perciba como amenazantes y de la medida en que se perciba como incapaz de afrontarlas.

Es desfavorable para los estudiantes ansiosos, ya que exacerba la ansiedad, la utilización de las evaluaciones como una actividad especial y que se realiza sólo en ocasiones determinadas presionando al alumno a tener éxito inmediato. La incorporación de estrategias alternativas de enseñanza y la flexibilidad curricular son fundamentales para facilitar el aprendizaje de los alumnos ansiosos. Un elemento clave para diseñar proyectos curriculares que se adapten a la diversidad de los estudiantes es detectar las necesidades de aprendizaje y el tipo de evaluación necesaria para que los alumnos con ansiedad no exacerben su sintomatología en los únicos momentos en que sean valorados sus conocimientos, con el consecuente deterioro en sus resultados. Una adaptación de las evaluaciones a las características personales de estos alumnos sería un aporte beneficioso para el rendimiento escolar, la conducta y las relaciones interpersonales en la comunidad educativa.

Es imprescindible, por lo tanto, que en cada escuela se diversifiquen las evaluaciones y que se transformen, además, en una actividad constante y permanente, que permita estimar el progreso de los alumnos facilitando hacer ajustes para flexibilizar la enseñanza, de acuerdo a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación siempre debe ser considerada como un momento más del aprendizaje, una actividad permanente y constante que permite estimar paulatinamente el progreso de los alumnos. Con un sistema de evaluación permanente y constante, es posible aminorar la tensión emocional, el temor y los trastornos conductuales y de relaciones interpersonales causados por la ansiedad.

Universidad Austral de Chile
 Facultad de Filosofía y Humanidades
 Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales
 Casilla 567, Valdivia, Chile
 e-mail: gjadue@uach.cl

REFERENCIAS

- ACHEMBACH, T.M. (1993). *Empirically based taxonomy: How to use syndromes and profiles types derived from the CBL4-18, TRF and YSR*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- ALONSO TAPIA, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, hacen y creen al respecto*. Madrid: Universidad Autónoma/Instituto de Ciencias de la Educación.

- ARANCIBIA, V., S. MALTES y M. ALVAREZ. (1990). *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1º y 4º años de Enseñanza Básica*. Santiago: PUC de Chile.
- BARRET, P. (1998). Evaluation of Cognitive- Behavioral Groups Treatments for Childhood Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology* 27. 4: 159-168.
- BEIDEL, D. y J. RANDALL. (1994). Social phobia. En: T. Ollendick, N. King y S. Yule (eds). *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (pp. 111-130). Nueva York: Plenum Press.
- BELL-DOLLAN, D.J. (1995). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology* 24: 2-10.
- BERSTEIN, G. y C. BORCHARDT. (1991). Anxiety Disorders of Childhood and Adolescence. A critical Review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 30: 519-532.
- BROMAN, S., E. BIEN y S. SHAUGNESSY. (1985). *Low achieving children: the first seven years*. Hillsdale, NJ: Lawrence.
- COBAN, V., M. DADDS y S. SPENCE. (1998). The Role of Parental Anxiety in the Treatment of Childhood Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66 (6): 893-905.
- DE LA BARRA, F. (1997). Seguimiento de problemas de salud mental en escolares de 1^{er} ciclo básico en el Área Occidente de Santiago. *Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y de la Adolescencia* 8. 2: 8-10.
- DIAZ-BARRIGA, F. y G. HERNANDEZ. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- DOLL, B. y M. LYON. (1998). Risk and Resilience: Implications for the Delivery of Educational and Mental Services in the Schools. *School Psychology Review* 27 (3): 348-363.
- JACKSON, Y. y P. FRICK. (1998). Negative Life Events and the Adjustment of School Age Children: Testing Protective Models. *Journal of Clinical Child Psychology* 27. 4: 370-380.
- JOHNSON, G.M. (1997). Resilient at Risk Students in the Inner City. *Mc Gill Journal of Education* 32: 35-49.
- JOHNSON, G. M. (1998). Students at Risk. *School Psychology International* 19: 221-237.
- HAEUSSLER, I. y N. MILICIC. (1995). *Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima*. Santiago: Editorial Dolmen.
- KASHANI, J. y H. ORVASCHEL. (1990). A Community Study of Anxiety in Children and Adolescents. *American Journal of Psychiatry* 147: 313-318.
- LA GRECA, A. M. y W. L. STONE. (1993). Social Anxiety Scale for Children Revised. Factor Structure and Current Validity. *Journal of Clinical Child Psychology* 22: 17-27.
- LAST, G., M. HERSEN, E. KASDIN, H. ORVARSCHEL y S. PERRIN. (1991). Anxiety disorders in children and their families. *Archives of General Psychiatry* 48: 928-934.
- MORRIS, CH. (1997). *Psicología*. México D.F.: Prentice Hall.
- NEWCOMER, P. (1993). *Cómo enseñar a los niños perturbados*. México D.F.: FEC.
- SPIELBERGER, C. (1985). Anxiety, cognition and effect. En: H. Tuma y J. Maser (eds). *Anxiety and anxiety disorders* (351-376). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- TURNER, C., M. FENN y A. COLE. (1981). A social psychological analysis of violent behavior. En: R. Stuart (ed.). *Violent Behavior* (797-814). Nueva York: Brunner/Mazel.
- WICKS-NELSON, R. y A. ISRAEL. (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.