



International Journal of Psychology and
Psychological Therapy

ISSN: 1577-7057

riotp@ual.es

Universidad de Almería
España

Hernández López, Mónica; Gómez Becerra, Inmaculada; Martín García, María Jesús; González
Gutiérrez, Carolina

Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de
protección

International Journal of Psychology and Psychological Therapy, vol. 8, núm. 1, mayo, 2008, pp. 73-84
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080107>

- 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

Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección

Mónica Hernández López¹, Inmaculada Gómez Becerra²,

María Jesús Martín García³ y Carolina González Gutiérrez³

¹Universidad de Valladolid, España ²Universidad de Almería, España

³Fundación Márgenes y Vínculos Granada, España

ABSTRACT

Prevention of child-teenage violence: Parenting styles as protection factors. The present paper addresses the phenomenon of bullying from a functional-contextual perspective. School violence is presented as an instance of a disposition to react and to interact with others in an aggressive or violent manner, either in a generalized form, or contextualized just to school settings. Accordingly, the results of an epidemiological study are presented. This study analyses the prevalence of violence-related problems in primary school children (attentional problems and hyperactivity, aggressive behavior, and antisocial behavior), as well as the beliefs and parenting styles which correlate positively or negatively with this kind of problems. The results show that some educational practices (insistent recall of normative rules, frequent use of punishment, or reinforcement contingencies in the form of consent to involve in usually forbidden activities) are risk factors for the emergence of this kind of problems. In contrast, other educational practices (reinforcement with a description of the child's appropriate behavior, or the systematic application of contingencies) are effective as protection factors. The paper finishes with a series of recommendations for parents and teachers on how to prevent and stop violence-related problems.

Keywords: bullying, violence, parenting styles, risk factors, protection factors.

RESUMEN

Se aborda el fenómeno del *bullying* desde una perspectiva funcional-contextual. La violencia en la escuela es presentada como una muestra de una tendencia a reaccionar e interactuar con los otros de manera agresiva y/o violenta, ya sea de forma generalizada o circunscrita al ámbito escolar. En este sentido, se presentan los resultados de un estudio epidemiológico en el que se analiza la prevalencia en niños de primaria de problemas relacionados con la violencia (problemas de atención e hiperactividad, conductas agresivas y delincuentes) y las creencias y estilos educativos de los padres que correlacionan con este tipo de problemas. Se comprueba que algunas prácticas de crianza (repetir las normas insistentemente, castigar frecuentemente o reforzar permitiendo a los niños realizar actividades que normalmente le son prohibidas) son factores de riesgo para la aparición de este tipo de problemas. En cambio, otro tipo de prácticas (reforzar a los hijos señalando lo bien que han hecho algo o ser sistemáticos en la aplicación de contingencias) funcionan como factores de protección. El artículo termina con una serie de recomendaciones dirigidas a padres y educadores acerca de cómo prevenir y atajar los problemas relacionados con la violencia.

Palabras clave: *bullying*, violencia, estilos educativos, factores de riesgo, factores de protección.

* La correspondencia sobre este artículo puede ser remitida a la primera autora: Departamento de Psicología, Facultad de Educación y Trabajo Social, Paseo de Belén 1, Campus Miguel Delibes, Universidad de Valladolid, 47011 Valladolid, España. Email: mohernan@psi.uva.es.

El fenómeno de *bullying* o violencia escolar preocupa cada vez más a la sociedad y son numerosos los esfuerzos por detectarlo, analizarlo, valorarlo correctamente e intervenir sobre él de manera efectiva y eficiente (Cerezo, 2006; Defensor del Pueblo, 2000; Gázquez, Cangas, Padilla, Cano, y Pérez Moreno, 2005; Olweus, 1993; Serrano, 2006). En este estudio, en la línea de otros estudios recientes (Maraver, Gómez, Martín, Molinero y Belda, 2007; Martín, Gómez, Maraver, Molinero y Belda, 2007; Molinero, Belda, Gómez, Maraver y Martín, 2007), se analiza desde un punto de vista funcional-contextual el *bullying* como problema en el ámbito escolar. Sin embargo, a su vez se entiende que la violencia en la escuela puede ser una muestra de una tendencia más generalizada a reaccionar e interaccionar con otros de manera agresiva y/o violenta. Última hipótesis que nos lleva a analizar el papel de otros factores del medio social del niño que presenta dichos patrones de comportamiento violento, en el fomento, mantenimiento o, por el contrario, en la prevención y solución de los problemas. En concreto, se analiza el papel de la familia y sus estilos educativos y cómo éstos pueden actuar como factores de protección para el desarrollo de comportamientos violentos en general y del fenómeno de *bullying* en particular.

Antes de comenzar, y en un intento por ilustrar el fenómeno de la violencia escolar diremos que es cada vez más frecuente que docentes y orientadores educativos se lamenten de conflictos en las aulas que, en un lenguaje cotidiano, describen como: alumnos hiperactivos, que no permanecen sentados ni en silencio, que no atienden, con un nivel de seguimiento de instrucciones bajo o que se niegan de manera reiterada a cumplir con sus responsabilidades, que gritan e insultan a compañeros e incluso al profesor, o que pueden llegar a agredir. Obviamente, estos comportamientos problemáticos dan como producto aulas conflictivas y en las que se produce un elevado fracaso escolar. De entre todos estos problemas los propios del fenómeno *bullying* serían fundamentalmente aquellos mediados por tendencias agresivas.

Desde los sistemas formales de clasificación clínica (DSM-IV-TR, CIE10), los patrones de comportamiento citados se delimitarían como trastornos por déficit atencional con hiperactividad (TDAH), trastornos negativistas/desafiantes (TND) y, si la agresividad es extrema, trastornos disociales (TD). La preocupación de padres y profesores por el aparente crecimiento de estos problemas, tiene su confirmación en el ámbito científico (a través de estudios epidemiológicos y ensayos clínicos) donde se ha comprobado que, efectivamente, la prevalencia de estos tres tipos de desórdenes psicológicos va en aumento y su incidencia es cada vez más temprana (Casera, Fullana y Torrubia, 2002; Castillo, 2002; Castro, 2005; Gómez, Hernández, Martín, y Gutiérrez, 2005; Matud Aznar, García Rodríguez y Matud Aznar, 2006). Así mismo, se ha apuntado que estos trastornos pueden aparecer de forma conjunta y/o consecutiva; por ejemplo, el 75% de los niños con TDAH también presentan TD (Webster-Stratton, 1993) y, de la misma manera, la hiperactividad parece ser inherente a los niños diagnosticados con TD (Loeber, 1985). No obstante, otros autores como Kaplan, Dewey, Crawford y Wilson (2001) cuestionan la comorbilidad entre estos trastornos.

En lugar de analizar las características clínicas o los síntomas que supuestamente definen al TDAH, al TND y al TD, puesto que muchos de ellos se solapan, sería más enriquecedor detectar las funciones que cumplen estos comportamientos problemáticos;

esto es, las condiciones motivacionales y contextuales en las que se generan y desarrollan y las relaciones de contingencia que los mantienen (e.g. atención, ciertos privilegios materiales o socio-afectivos, evitar o escapar de cosas y actividades que le disgustan, etc.). Desde una perspectiva funcional-contextual, se considera que los TD y TND son un tipo de comportamientos fuera de la regulación social, fruto de un escaso control de las emociones desde edades tempranas y del fomento (directo o indirecto) de un repertorio contrario al seguimiento de normas o reglas sociales (Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, y Richman, 1982). En este sentido, en el desarrollo psicológico del niño, podría producirse un rango de desvíos de los repertorios de socialización (seguimiento de normas), que irían desde las desobediencias iniciales y persistentes (como factores de riesgo) hasta comportamientos extremadamente perturbadores y agresivos. De esta forma, tales factores de riesgo leves (como los primeros repertorios negativistas/desafiantes) pueden ir creciendo en frecuencia, en formas (topografías) y en funciones; de la misma manera, podrían ir extendiéndose o transfiriéndose a diferentes contextos (e.g. desde la casa al colegio, o viceversa). Pero todos ellos, desde los comportamientos más leves a los más graves, tendrían un efecto común como molestia a otros y alteración del orden social. Por tanto, en este artículo analizaremos el fenómeno del *bullying* como repertorio agresivo generalizado o, al menos, relacionado con patrones de agresividad o falta de regulación social en el contexto familiar.

Con este estudio queremos dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cuál es el papel del medio social? ¿Pueden algunos aspectos del entorno familiar -sus creencias, actitudes, reacciones- ser considerados factores de riesgo y/o de protección de problemas psicológicos? En este sentido, existen algunos antecedentes en la literatura que convendría destacar.

Varios autores (Casera, Fullana y Torrubia, 2002; Castro, de Pablo, Toro y Valdés, 1999; Ezpeleta, 2005; Forehand y McMahon, 1981; Moreno y Revuelta, 2002; Ramírez, 2002) han señalado que en la dinámica de funcionamiento y en la estructura del sistema familiar, íntegro o al menos en algunos de sus miembros, se pueden generar influencias adversas como existencia de ambientes familiares estresantes y conflictivos, con presencia de agresividad por parte de cualquiera de los miembros de la familia y dirigida hacia cualquier persona; conflictos matrimoniales o problemas de pareja de los padres; prácticas de crianza negativas tales como afecto negativo, castigos no físicos y énfasis en el logro; problemas de abuso de sustancias en el medio social; existencia de prácticas de abuso y/o negligencia infantil; interacciones problemáticas entre padres e hijos y/o disciplinas parentales inadecuadas caracterizadas por excesivos órdenes, numerosas críticas, instrucciones o normas dadas de manera airada, humillante o “regañona”, y escasa atención a las conductas apropiadas o de obediencia en los niños.

Casera *et al.* (2002) y Castro (2005), realizaron una revisión exhaustiva de estudios y analizaron el papel del funcionamiento familiar como un seno de vulnerabilidad, en este caso referido a trastornos específicos tales como trastornos disociales, patrones de agresividad y violencia, problemas de baja autoestima y locus de control inadecuado, hostilidad, impulsividad, dificultades de vinculación afectiva, dificultades en las habilidades sociales e interpersonales, baja tolerancia a la frustración, problemas escolares, etc. Un resumen con los principales hallazgos en cuanto a factores de riesgo

y de protección de este tipo de trastornos puede consultarse en el Cuadro 1. En definitiva, los padres y educadores, con sus creencias, sus valores, sus estilos atribucionales y sus maneras de reaccionar y afrontar ciertos eventos, tienen un papel primordial en el desarrollo psicológico de los niños (Becker, 1989; Del Barrio, 2002; Domènech y Jané, 1998; Luciano, Gómez y Valdivia, 2002; Spock, 1990; Wicks-Nelson e Israel,

Cuadro 1. Hallazgos respecto a la familia como fuente de factores de riesgo y de protección de diferentes desórdenes psicológicos relacionados con el bullying.

-
- La capitulación parental o las respuestas inconsistentes a las conductas coercitivas del niño aumentan la probabilidad de un TD (Patterson, Reid y Dishion, 1992).
- Los estilos educativos inadecuados muestran una relación lineal positiva con el número de síntomas de TD en muchos jóvenes, aunque no en aquellos que poseen rasgos de insensibilidad afectiva (Frick, 1994).
- El castigo físico severo puede desempeñar un papel causal en el desarrollo de la conducta antisocial (Dodge, Bates y Petit, 1990).
- Las actitudes antisociales de los padres son otro elemento facilitador del desarrollo de esas mismas conductas en sus hijos (Gottfredson y Hirschi, 1990).
- La permisividad excesiva parece tener efectos negativos favoreciendo que los hijos tengan una conducta más inmadura, con escaso autocontrol y falta de independencia y disposición para tomar responsabilidades (Olweus, 1980).
- Los niños cuyos padres no muestran afecto ni ejercen un control adecuado, negligentes y no implicados en la educación y relación con sus hijos, tienden a presentar:
- Impulsividad, baja tolerancia a la frustración, poco interés escolar, tendencia a hacer no villas, a tener amigos que desagradan a sus padres, a empezar a fumar, a beber y tener relaciones sexuales a edades más tempranas y por último, a no tener metas a largo plazo (Pulkkinen, 1982).
 - A tener un historial delictivo (Patterson, 1982; Pulkkinen, 1982).
- Los niños cuyos progenitores muestran afecto e implicación en la educación de sus hijos, consiguiendo ascendencia para ejercer el control y plantear exigencias, tienden a presentar:
- Una mejor autoestima (Coopersmith, 1967; Loeb et al, 1980).
 - Un locus de control interno (Gordon, Nowicki, y Wilcher, 1981).
 - Un mejor cumplimiento y obediencia y una tendencia a ser amigables, confiados, activos e interesados en lo nuevo y a plantearse metas (Baumrind, 1971).
- El método disciplinario que se utilice no parece ser lo fundamental, sino el hecho de utilizarlo adecuadamente, con razonamiento y con muestras claras de afecto y aceptación. No parece que sea necesario utilizar un método muy severo para mantener la disciplina (Becker, 1964; Maccoby y Martin, 1983). En general, un nivel intermedio de normas y severidad para imponerlas, parece ser lo que ofrece mejores resultados, no cayendo en excesiva permisividad por un lado o en una excesiva disciplina por otro.
- Hay más niños con TND o TD en el seno de familias formadas por padres irritables y negativos, y con ausencia o disparidad de normas socio-morales entre los miembros de la familia (Bandura y Ribes, 1980; Del Barrio y Carrasco, 2002; Edwards, Barkley, Laneri, Flecher y Metevia, 2001; Frick, 1994; Hinshaw y Anderson, 1996; Kazdin, 1987; Moreno y Revuelta, 2002; Valero, 1996; Wicks-Nelson e Israel, 1997).
-

1997). Las creencias y actitudes que el niño y futuro adolescente tenga, las razones que argumente respecto de sus actuaciones, los valores que se plantee ante la vida, las reglas que lleguen, o no, a guiar sus actuaciones, sus “principios morales y éticos”, y su tendencia a quedar, o no, literalmente atrapado por las opiniones de su entorno social se conformarán bajo la influencia de su medio social (padres, profesores, amigos y medios de comunicación).

Los datos sobre *bullying* que se presentan a continuación han sido extraídos de un estudio más amplio realizado en el 2005 dirigido a la búsqueda de información que permitiera aclarar si actualmente nuestros niños se comportan de manera “psicológicamente sana”, conforme a su edad, o, por el contrario, muestran desórdenes psicológicos. Y si esto último fuera el caso, en qué proporción están ocurriendo y en qué medida pueden estar influenciados por las prácticas educativas de sus padres. Por tanto, los objetivos del presente estudio son: (1) detectar la prevalencia de problemas relacionados con el *bullying* y, (2) estudiar el papel de los valores y los estilos educativos de los padres como factores de riesgo o de protección de dichos problemas.

MÉTODO

Participantes

Se trata de un estudio epidemiológico de corte transversal, para el que se seleccionó una muestra representativa de todos los niños escolarizados en Educación Primaria en la ciudad de Almería (España) en los 50 colegios del censo escolar. Los datos fueron aportados por 455 padres o madres con hijos de 6 a 12 años de edad. El 47,5% de la muestra eran niños y el 52,5% niñas. Para seleccionar la muestra se aplicó un muestreo aleatorio estratificado, siendo los estratos los cursos de educación primaria (1º a 6º) y se calculó el tamaño de la muestra mediante el programa SOTAM con un error de precisión de 0.045 y un nivel de significación de 0.05. Además, se calculó una garantía de representatividad de la muestra (aumento del 11,5%), por muerte experimental o sesgo de selección. Finalmente, dado que resultaron más cuestionarios válidos, la muestra quedó ampliada a un 22,64%.

Instrumentos y variables

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron los siguientes:

Child Behavior Check List (CBCL, Achenbach 1978). Cuestionario estandarizado para evaluar problemas conductuales en niños de 4 a 16 años. Presenta dos partes diferenciadas: la primera, que consta de 20 preguntas relativas a la competencia social del niño, no fue utilizada en este estudio; la segunda compuesta por 113 ítems referidos a comportamientos problemáticos, de los cuales se han seleccionado 44 que corresponden a los factores denominados por el autor original como problemas de atención, conducta agresiva y conducta delincuente (Achenbach, 1991) y que son las variables objetivo de este estudio. Algunos ejemplos de estos ítems serían “no parece tener remordimientos tras haber hecho algo malo”, “reclama mucho la atención”, “amenaza

a la gente”, etc. Estos ítems se contestan mediante una escala tipo Likert que va de 0 (esa conducta no aparece nunca) a 2 (ocurre con mucha frecuencia).

Cuestionario Funcional sobre Estilos Educativos (FEE), elaborado para este estudio, que permite evaluar distintos aspectos del comportamiento de los padres en relación a la educación de sus hijos; en especial los estilos educativos, los valores y las creencias de los padres como posibles factores de riesgo y/o protección. Este instrumento cuenta con 22 ítems que evalúan aspectos tales como: los padres como modelos de comportamiento; importancia concedida a las normas y a la organización; estilo al establecer las normas; claridad y coherencia en la aplicación de las normas; formas de promover el seguimiento de las normas; utilización de recompensas y castigos; formas de afrontar las desobediencias y/o rabietas; metas y valores a fomentar en la educación de los hijos; reparto de tareas en casa y responsabilidades de los hijos; actividades de ocio compartidas entre padres e hijos; tolerancia al malestar en los padres; control de las influencias externas; consenso entre los padres y formas de establecer el autocontrol en los hijos. Los ítems del cuestionario presentan diferentes opciones de respuesta: respuestas dicotómicas (sí o no), respuestas que señalan la frecuencia de ciertos comportamientos (casi nunca, a veces, frecuentemente), y selección entre varias alternativas de respuesta. Este cuestionario se puede consultar en Gómez, Hernández, Martín y González (2005).

Además, en los dos cuestionarios se incluyó un apartado de datos sociodemográficos tanto de los padres (grado de parentesco, edad, estado civil, y nivel de estudios) como de los hijos (edad, sexo, número de hermanos y edades).

Procedimiento

Antes de comenzar con el estudio se realizó una revisión exhaustiva de la literatura acerca de los problemas psicológicos en la infancia, así como de los factores de riesgo asociados, con especial atención a las creencias y estilos educativos de los padres. Asimismo se revisaron diversos cuestionarios disponibles para evaluar los comportamientos problemáticos en niños, de entre los que se seleccionó la CBCL. Para elaborar el cuestionario FEE se seleccionaron una serie de ítems en base a la revisión de la literatura y la consulta a expertos seleccionando los 22 ítems que constituyen el cuestionario final. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo las gestiones necesarias para acceder a la población objeto de estudio y se seleccionó la muestra, siguiendo el proceso ya citado en el apartado muestra del estudio.

Una vez preparados los cuestionarios y seleccionada la muestra, se realizó un estudio piloto con 30 familias, a fin de detectar posibles problemas derivados de la aplicación de los instrumentos.

Se contactó con todos los directores de los centros escolares, a los que se les explicaron las características del proyecto y se les pidió colaboración para hacer entrega de los cuestionarios a un determinado número de padres con hijos escolarizados en los distintos cursos de primaria. Los cuestionarios eran anónimos e identificados por un código para facilitar los análisis posteriores. Tras el trabajo de campo, se procedió a la codificación informática de los cuestionarios y el análisis de los datos con el paquete estadístico SPSS 12.0.

RESULTADOS

Se presenta una síntesis de los principales resultados y las conclusiones más destacables referidos a los patrones incardinados con la violencia escolar o relacionados con el fenómeno del *bullying*. Nos centraremos en los factores de riesgo y de protección, haciendo una valoración de la adecuación de las prácticas de crianza de los padres, de cara a poder aplicar programas de prevención de los problemas relacionados con la violencia y los conflictos entre padres e hijos. Se indican primero los datos de prevalencia de los problemas agrupados bajo los factores denominados problemas de atención, conducta agresiva y conducta delincuente.

En la figura 1 se incluyen los ítems que han obtenido mayores porcentajes dentro del factor problemas de atención. El 55,4% de los padres definía a su hijo/a como nervioso (ítem 45), el 52,3% señalaba que no estaba quieto nunca (ítem 10) y el 42,7% destaca que no puede estar atento mucho rato (ítem 8). Así mismo, casi un 40% señala que su hijo actúa sin pensar (ítem 41) y que se comporta de manera infantil (ítem 1). Por último, el 26,6% dice que su hijo tiende a soñar despierto (ítem 17) y el 22,6% dice que “tiende a estar en las nubes” (ítem 13). Este factor es uno de los que presenta, en su conjunto, una mayor prevalencia de los recogidos en la CBCL, mostrando una puntuación media de 3,75 (dt= 3,314). Por edades, la puntuación más alta corresponde a los niños de 3º (puntuación media= 4,39; dt= 3,624) y 4º de primaria (puntuación media= 4,01; dt=3,733).

La figura 2 muestra los resultados de los 15 ítems más representativos del factor conducta agresiva. Un 69,2% de los padres señala que su hijo discute mucho (ítem 3), por encima del 50% están los padres que dicen que su hijo reclama mucha atención (ítem 19), habla demasiado (ítem 93) o no obedece en casa (ítem 22). Alrededor del 40% están los que afirman que su hijo se pelea mucho (ítem 37), grita y chilla mucho (ítem 68), hace payasadas (ítem 74) o es irritable o testarudo (ítem 86). Un 32,5% destaca que su hijo tiene muchas rabietas (ítem 95). Algo más del 25% señala que su hijo tiene celos (ítem 27), es demasiado alborotador (ítem 104) o fanfarronea mucho (ítem 7). Por último, en torno al 20% están los que afirman que su hijo cambia rápido de humor (ítem 87), molesta mucho (ítem 94) o no obedece en la escuela (ítem 23). El factor conducta agresiva es el que muestra una mayor prevalencia en toda la CBCL, con una media de 6,55 (dt= 5,416). Por edades, la puntuación más alta corresponde a los niños de 3º (puntuación media= 7,34; dt= 6,027) y 2º de primaria (puntuación media= 7,32; dt= 5,488).

La figura 3 muestra los resultados más representativos del factor conducta delincuente, según denomina la CBCL (a nivel funcional entendidas como antisociales). Sólo cuatro ítems arrojan porcentajes significativos. Un 36,9% de los padres afirma que su hijo prefiere jugar con niños mayores (ítem 63), un 29,9% considera a su hijo mentiroso (ítem 43) y un 29,7% dice que su hijo no parece tener remordimientos cuando hace algo mal (ítem 26). Por último, un 19,5% de los padres destaca que su hijo dice palabrotas (ítem 90). Este factor representa en el total de la CBCL sólo una puntuación media de 1,43 (dt= 1,454). Y por edades, la puntuación más alta corresponde a los niños de 2º de primaria (puntuación media=1,77; dt= 1,485). Habría que

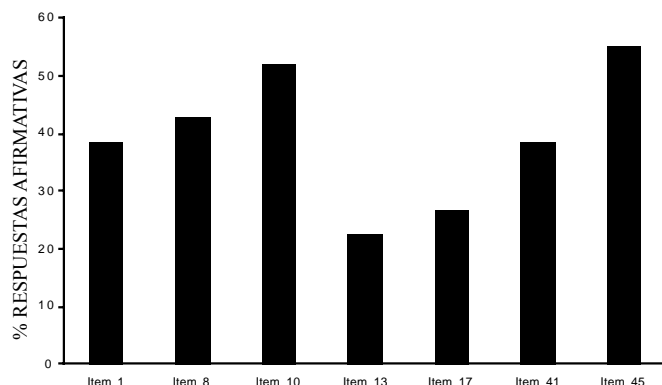


Figura 1. Prevalencia para los ítems del factor problemas de atención de la CBCL (Achenbach, 1978).

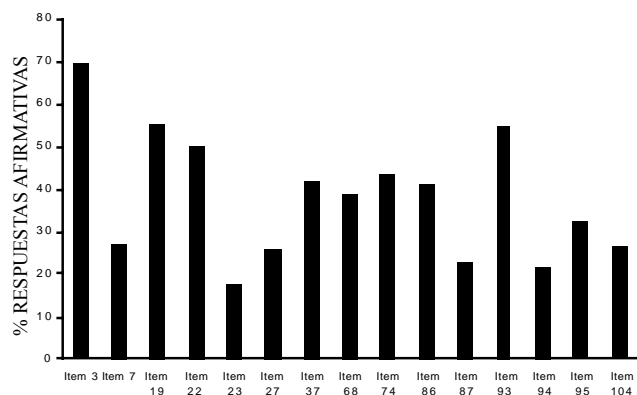


Figura 2. Prevalencia para los ítems del factor conducta agresiva de la CBCL (Achenbach, 1978).

señalar que en los tres casos la prevalencia es mayor entre los niños (medias de 4,48 para problemas de atención, 7,08 para conductas agresivas y 1,74 para conducta delincente) que entre las niñas (medias de 3,12, de 6,10 y de 1,16, respectivamente).

En cuanto a los estilos educativos de los padres que correlacionan significativamente con estos problemas en los niños, respecto a los problemas de atención se comprobó que repetir insistentemente las instrucciones correlaciona positivamente con la aparición de problemas de atención ($r = 0,146$; $p < 0.01$). También correlaciona positivamente con estos problemas utilizar estrategias de castigo positivo -pegar- ($r = 0,219$; $p < 0.01$) y castigo negativo ($r = 0,122$; $p < 0.01$), así como utilizar como recompensa el permitir que los niños realicen actividades que normalmente le están prohibidas ($r = 0,114$; $p < 0.05$). Sin embargo, recompensar a los niños diciéndoles lo bien que han hecho las

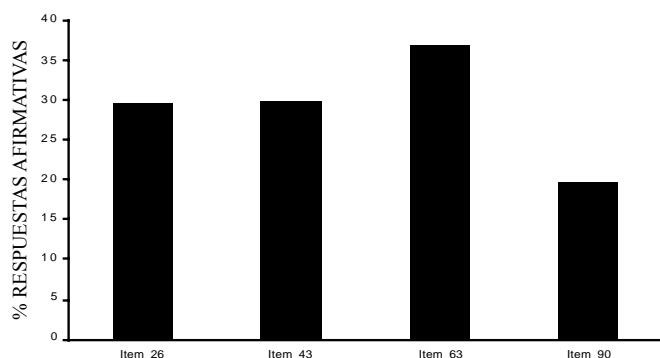


Figura 3. Prevalencia para los ítems del factor conducta delincuente de la CBCL (Achenbach, 1978).

cosas correlaciona negativamente con los problemas de atención ($r = -0,093$; $p < 0.05$), esto es, funciona como factor de protección.

En relación con las conductas agresivas se comprobó que repetir insistentemente las instrucciones correlaciona positivamente con este tipo de comportamientos ($r = 0,208$; $p < 0.01$). También correlacionan de manera positiva utilizar estrategias de castigo positivo ($r = 0,265$; $p < 0.01$) y negativo ($r = 0,179$; $p < 0.01$) o ponerlos a estudiar como forma de castigo ($r = 0,099$; $p < 0.05$). También en este caso utilizar como recompensa el permitir que los niños realicen actividades que normalmente le están prohibidas correlaciona positivamente con estos problemas ($r = 0,099$; $p < 0.05$).

Por último, dada la escasa prevalencia de las conductas delimitadas por la CBCL como delinquentes no se ha considerado conveniente incluir los resultados de los análisis correspondientes a este factor.

DISCUSIÓN

Respecto a la prevalencia de los tres problemas analizados que giran en torno al fenómeno *bullying* encontramos que el más preocupante es la conducta agresiva (con una media de 6,7), seguido de los problemas de atención (con una media de 3,75) y, por último, la llamada conducta delincuente (1,43). La baja prevalencia de esta última es alentadora, pero si tenemos en cuenta que la clave no es la detección de ciertas topografías concretas y plasmadas en un cuestionario, sino las tendencias generales como factor de riesgo y las funciones que cumplen dichos comportamientos, habría que estar alerta, ya que se ha detectado una alta prevalencia de comportamientos agresivos, la mayor de entre todos los factores de la CBCL.

Respecto a los factores de riesgo en el ámbito de la familia, se han mostrado como relevantes para los problemas analizados los siguientes: (1) repetir de manera reiterada las instrucciones (parece que la clave está en el estilo para darlas y la ausencia de consecuencias diferenciales por su cumplimiento); (2) aplicar castigo positivo (pe-

gar); (3) aplicar ciertos castigos negativos; (4) aplicar como castigo el que los niños se pongan a estudiar (dando con ello al estudio un valor negativo), y (5) aplicar como recompensa que los niños hagan actividades que durante el resto del tiempo tienen prohibidas (funcionaría como una desinhibición de responsabilidades e incongruencia entre las normas).

Por último, los resultados tanto referidos a problemas relacionados con la violencia como a los problemas psicológicos en general, han mostrado como factores de protección (cuánto más presentes están estas tácticas educativas menos problemas se producen), los siguientes: (1) reforzar los comportamientos positivos de los niños describiéndoles exhaustivamente aquello que han hecho bien; (2) aplicar consecuencias positivas cuando los niños cumplen sus promesas; y (3) ser sistemáticos en las normas y en la aplicación de consecuencias por su cumplimiento.

De manera global, este estudio confirma que los padres funcionan de manera más o menos planificada como modelos, transfiriendo ciertas normas y atribuciones, y proveyendo oportunidades para que el niño contacte con ciertas contingencias y circunstancias, y, finalmente, reaccionan de manera que pueden fomentar o debilitar los comportamientos de los niños en dirección a ciertos valores y actitudes, aspectos ya indicados en otras fuentes (p.ej., Bijou, 1995; Gómez y Martín, 1999).

Todo ello lleva a plantear como objetivo que el niño aprenda a controlar sus emociones (v.g., ira, tristeza, ganas o motivaciones hacia lo ajeno, curiosidad por lo nuevo e incluso peligroso para él mismo o para los demás, primeras experiencias de frustración, etc.). No se trataría de evitar al niño situaciones en las que pueda sentirse enfadado, triste o frustrado, sino de enseñarle a responder de manera socialmente adaptativa cuando esas emociones aparezcan. Por el contrario, si desde bien temprano su medio social fomenta (directa o indirectamente) que respondan de manera literal a cómo se sienten y se comporten conforme a “lo que les pida el cuerpo” en cada momento, podrían generarse patrones caracterizados por la agresividad, no respeto a los demás, permisividad y flexibilidad extrema ante las normas sociales, etc. (Bandura, 1980; del Barrio, 2002; Kazdin, 1987; Patterson, 1982, 1986; Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989; Rutter, Giller y Haggel, 20001; Wahler, 1994).

En conclusión cabría señalar como recomendaciones para la evaluación, análisis, intervención y prevención de los comportamientos fuera de la regulación social y los patrones de violencia, extensivos al fenómeno de *bullying* que: (1) resulta indispensable analizar la historia y el curso de dichos comportamientos; (2) hay que preguntarse acerca de cómo se generaron dichos patrones (v.g. modelos, normas acordes...), si funcionalmente han supuesto comportamientos de escape de ciertas situaciones, si han sido comportamientos útiles o funcionales para obtener ciertos privilegios, o los efectos directos que producen, en definitiva, analizar las relaciones de contingencia que pueden estar manteniéndolos; (3) la clave será el análisis funcional de tales conductas, a fin de cambiar la relación de contingencia hacia comportamientos alternativos y adaptativos (más ajustados a la norma social), fomentar comportamientos alternativos y reducir los perturbadores o violentos; (4) no se puede aislar una reacción violenta de las condiciones en las que se produce, de cómo reaccionan los otros, del resto de comportamientos de los afectados, de lo ocurrido en su historia, del trato que dan la familia, la escuela

y la comunidad a este tipo de problemas; (5) no estamos ante trastornos puntuales ni aislados, son un continuo y en numerosas ocasiones son clases funcionales, aunque con topografías o formas variadas; (6) la intervención efectiva es la prevención temprana y una adecuada socialización desde la infancia, dando importancia a las desobediencias y a la falta de control emocional de los niños como factores de riesgo; (7) las intervenciones dirigidas al niño asumiendo que el problema está en él tienen escasa efectividad; y (8) la intervención con el niño o adolescente debe ir acompañada de la mejora de los estilos educativos, las creencias, las actitudes y las reacciones del medio social del niño (familia y escuela).

REFERENCIAS

- Achenbach TM (1978). The Child Profile: I Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478-488.
- Achenbach TM (1991). *Integrative Guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Bandura A (1980). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A Bandura y E Ribes (Eds.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México. Trillas.
- Becker WC (1989). *Los padres son maestros*. México: Trillas.
- Bijou S (1995). *Behavior Analysis of Child Development*. Reno: Context Press.
- Casera X, Fullana M y Torrubia R (2002). El trastorno social. En M Servera (Ed) *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas* (pp. 277-302). Madrid: Pirámide.
- Castillo MA (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los niños. *Apuntes de Psicología*, 20, 273-282.
- Castro J (2005). Disciplina y estilo educativo familiar. En L Ezpeleta (Ed.) *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Castro J, de Pablo J, Toro J y Valdés M (1999). Parenting style in relation to pathogenic and protective factors of type a behaviour pattern. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34, 383-390.
- Cerezo F (2006). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Barrio MV (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Doménech E y Jané MC (1998). *Actualizaciones en psicopatología infantil II (de cero a seis años)*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ezpeleta L (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Forehand RL y McMahon RJ (1981). *Helping the noncompliant child: A clinician's guide to parent training*. New York: Guilford Press.
- Gázquez JJ, Cangas AJ, Padilla D, Cano A y Pérez JP (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112.
- Gómez I y Martín M (1999). El "sentido común" en el cuidado del recién nacido. *Pediatría Rural y Extrahospitalaria*, 29, 129-137.
- Gómez I, Hernández M, Martín MJ y González C (2005). *Los problemas en la infancia y el papel de los estilos educativos de los padres*. Granada: Editorial CSV.

- Iwata BA, Dorsey MF, Slifer KJ, Bauman KE y Richman GS (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20.
- Kaplan BJ, Dewey, Crawford y Wilson (2001). The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders: Data and Theory. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 555- 565.
- Kazdin AE (1987). *Conduct disorder in childhood and adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loeber R (1985). Patterns and development of antisocial child behaviour. En CG Whitehurst (Ed.) *Annals of Child Development* (pp. 77-116). New York: JAI Press.
- Luciano MC, Gómez I y Valdivia S (2002). Consideraciones sobre el desarrollo de la personalidad desde un marco funcional-contextual. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 173-197.
- Maraver J, Gómez I, Martín MJ, Molinero JM y Belda C (2007). Una experiencia de intervención terapéutica en el centro educativo I.E.S. Cerro de los Infantes. En JJ Gázquez, MC Pérez, AJ Cangas y N Yuste (Eds.) *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención en el acoso escolar* (pp. 323-338). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martín, M.J., Gómez, I., Maraver, J., Molinero, J. y Belda, C. (2007). Intervención en un caso de violencia familiar y entre iguales. En JJ Gázquez, MC Pérez, AJ Cangas y N Yuste (Eds.) *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención en el acoso escolar* (pp. 331-335). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Matud Aznar MP, García Rodríguez MA y Matud Aznar MJ (2006). Estrés y malestar en el profesorado. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 63-76.
- Molinero JM, Belda C, Gómez I, Maraver J y Martín MJ (2007). La violencia infantil-juvenil desde un punto de vista contextual-funcional. En JJ Gázquez, MC Pérez, AJ Cangas y N Yuste (Eds.) *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 247-252). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moreno I y Revuelta F (2002). El trastorno por negativismo desafiante. En M Servera (Ed.) *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas*. (pp. 255-276). Madrid: Pirámide.
- Olweus D (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- Patterson GR (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Patterson GR, DeBaryshe BD y Ramsey E (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson GR (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Ramírez MA (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de Psicología*, 20, 273-282.
- Rutter M, Giller H y Hagell A (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Serrano A (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Spock B (1990). *¿Cómo ser padres hoy?* Barcelona: Martínez Roca.
- Wahler RG (1994). Child conduct problems: Disorders in conduct or social continuity? *Journal of Child and Family Studies*, 3, 143-156.
- Webster-Stratton C (1993). Strategies for helping early school- aged children with oppositional defiant and conduct disorders: The important of home- school partnerships. *School Psychology Review*, 22, 437- 457.
- Wicks-Nelson R e Israel AC (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.

Recibido, 24 octubre 2007

Aceptado, 17 enero 2008