

Violencia reactiva e instrumental. La impulsividad como aspecto diferenciador

Reactive and Instrumental Violence. Impulsiveness as a Distinguishing Aspect

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-237

María José Velasco Gómez

IES José Luis López Aranguren. Fuenlabrada, Madrid, España.

Resumen

La finalidad de esta investigación es analizar la importancia de la impulsividad como elemento diferenciador de la violencia reactiva respecto a la violencia instrumental en adolescentes de 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Según la clasificación de la violencia realizada a partir del criterio motivacional o funcional, la violencia reactiva se caracteriza por elevados niveles de impulsividad, mientras que la violencia instrumental lo hace por comportamientos planificados y premeditados. Esta caracterización ha supuesto que los distintos planes de prevención e intervención diseñados en el campo de la violencia escolar hayan establecido pautas de actuación diferenciada para el tratamiento de ambos tipos de violencia. La falta de acuerdo existente respecto a la relación que ambos tipos de violencia mantienen entre sí –una relación dicotómica excluyente frente a una relación de continuidad y solapamiento– hace que el estudio de los elementos considerados diferenciadores tenga una especial relevancia, tanto para el estudio de la violencia como por las implicaciones prácticas que pueda tener en el campo de la intervención educativa. La investigación se llevó a cabo con 771 estudiantes de 1.º y 2.º de ESO pertenecientes a cinco institutos de Enseñanza secundaria de titularidad pública de la Comunidad de Madrid. La metodología utilizada consistió en el análisis cuantitativo de los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento *Cuestionario sobre violencia reactiva e instrumental y su relación con el autocontrol en adolescentes*, diseñado por la autora de esta investigación. Los resultados obtenidos constatan que la impulsividad está presente en los comportamientos violentos desarrollados por

adolescentes independientemente de que la violencia sea de tipo reactivo o instrumental. Las implicaciones prácticas de estos resultados deben concretarse en el diseño de planes de prevención e intervención educativa que contemplen el desarrollo de estrategias para controlar la impulsividad en ambos tipos de violencia.

Palabras clave: violencia reactiva, violencia instrumental, impulsividad, planificación de la tarea, demora de gratificaciones, planes de prevención e intervención educativa.

Abstract

What is the importance of impulsiveness as a distinguishing element between reactive violence and instrumental violence among adolescents in first- and second-year secondary school? According to the classification of violence based on motivational criteria, reactive violence is characterized by high levels of impulsiveness, while planned, premeditated behaviour is characteristic of instrumental violence. Accordingly, prevention and intervention plans in the field of school violence have been designed to establish separate lines of action for handling each type of violence. The lack of agreement concerning the interconnection between the two types of violence, i.e., an exclusive, dichotomous relationship versus a relationship of continuity and overlapping, makes the study of what are considered 'differentiating elements' so relevant, not only for analyzing violence itself, but also because of the practical implications that these elements may have in the field of educational intervention. The study involved 771 first- and second-year students from five public secondary schools in the Community of Madrid. The methodology was based on a quantitative analysis of the data obtained from the application of an instrument called *Questionnaire on Reactive and Instrumental Violence and Its Relationship with Self-control*, designed by the author of this research. The results show that impulsiveness is present in violent teen behaviour regardless of whether the violent conduct is reactive or instrumental. The results should be carried into the practical plane through the design of prevention and educational intervention plans that envisage the development of strategies directed at controlling impulsiveness in both types of violence.

Key words: Reactive violence, instrumental violence, impulsiveness, planning abilities, delay of gratification, prevention plans, educational intervention plans.

Introducción

La violencia escolar ha sido objeto de innumerables investigaciones sobre todo en las últimas tres décadas. Las definiciones que de la misma han propuesto autores como Ortega (1998); Serrano e Iborra (2005); Trianes, Sánchez y Muñoz (2001); Martín, Almeida y Barrios, (2003) o Pintus (2005) coinciden en considerar que la violencia escolar se caracteriza por estar dirigida hacia cualquier miembro de la comunidad educativa o sus propiedades y por tener lugar en el contexto escolar o durante las actividades escolares o extraescolares. Aunque la violencia escolar se produce en todas direcciones, la que ha sido objeto de un mayor número de estudios es la que se produce entre iguales (Letamendia, 2002).

La gran diversidad de manifestaciones violentas en el ámbito educativo hizo necesario establecer pautas diferenciadoras que pudieran favorecer su estudio. En este sentido, autores como Calvo (2003), Estévez (2005), Justicia (2005), Benítez y Justicia (2006) Collell y Escudé (2006), Díaz-Aguado (2006) o el Defensor del Pueblo (2000, 2007) aportaron clasificaciones de los actos violentos que respondían a diversos criterios, tales como la frecuencia, la localización, la intensidad, la naturaleza, la dirección y la funcionalidad o motivación de los actos violentos.

Atendiendo a este último criterio, el referido a la funcionalidad o motivación de los actos violentos, han resultado especialmente importantes las contribuciones de investigadores como Crick y Dodge (1996); Dodge (1991); Dodge, Bates y Petit (1990); y Dodge y Coie (1987), que distinguieron entre agresión reactiva y proactiva.

La violencia reactiva está relacionada con una baja resistencia a la frustración (Hubbard, Cillessen, Dodge y Coie, 2001). A este respecto, Díaz-Aguado (2006) plantea que altos niveles de dificultad y frustración pueden generar violencia reactiva cuando no van acompañados de las capacidades necesarias para superar dichas dificultades. La falta de satisfacción de deseos o necesidades, ya sean estos básicos o no, lleva a desarrollar comportamientos violentos (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Asimismo, el desajuste emocional subsiguiente a la situación de victimización puede derivar en la búsqueda de una reputación antisocial que acabe por originar un comportamiento violento (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2011).

Además, este tipo de violencia hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación percibida o real.

Esta agresión suele relacionarse con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás. Tal atribución va acompañada de una carencia de habilidades para la resolución de conflictos (Hubbard et ál. 2002; Crick y Dodge, 1996; Schwartz, Dodge, Coie, Hubbard, Cillesen, Lemerise y Barman, 1998). El motivo principal de este tipo de violencia es dañar al otro individuo y se caracteriza por la carencia de funciones inhibitorias, por un autocontrol reducido, por la baja capacidad de planificación, por elevados niveles de impulsividad y por la hostilidad (Raine et ál., 2006).

Brendgen, Vitaro, Tremblay y Lavoice (2001) consideran que las situaciones familiares con falta de cariño, la desvinculación afectiva entre padres e hijos, así como la falta de calor y protección, generan sentimientos de inseguridad y vulnerabilidad, lo que puede potenciar relaciones sociales agresivas. Un clima familiar coercitivo o aquel en el que los niños son maltratados potencian la aparición de violencia reactiva, que se evidenciaría a una edad muy temprana, generalmente antes de los 6 años (Chaux, 2003).

La violencia instrumental consiste en actos intencionales, planificados y premeditados de violencia utilizados como medio para resolver conflictos, controlar el comportamiento de los demás o conseguir beneficios o recompensas. Estos beneficios son valorados por los agresores por encima del daño que puedan ocasionar a las víctimas, lo que no supone por parte del agresor una necesidad primaria de causar daño a dichas víctimas (Ramírez y Andreu, 2003; Andreu, 2009).

Los orígenes de la agresividad instrumental, según Hubbard et ál. (2001), se encuentran estrechamente relacionados con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982). Este tipo de violencia se relaciona con la tendencia a pensar que la agresión es una manera efectiva de obtener beneficios, por lo cual los agresores la valoran mucho y la justifican, al tiempo que ven reforzada su atribución de autoeficacia (Andreu, Ramírez y Raine, 2006). Los agresores instrumentales carecen de sentimientos de culpa o arrepentimiento (Amor, 2005) presentando además bajos niveles de empatía (Díaz-Aguado, 2006).

Brendgen, Vitaro, Tremblay, y Lavoice, (2001) consideran que la falta de disciplina paterna unida a altos niveles de tolerancia respecto a la violencia favorecen que el niño justifique y valore su uso. Este tipo de violencia se desarrolla a una edad más avanzada que la violencia reactiva (Chaux, 2003).

Esta clasificación dicotómica de la violencia se ha mostrado especialmente relevante para el estudio de las motivaciones y la intención de los actos violentos facilitando el análisis de los procesos sociocognitivos y de motivación que subyacen a la conducta agresiva (Andreu, Peña y Ramírez 2009), lo que favorece el desarrollo de estrategias de intervención y prevención más eficaces (Crick y Dodge, 1996; Dodge, 1991; Raine et ál., 2006).

Durante las últimas décadas, en España, se han elaborado numerosos planes de intervención para prevenir la violencia en el contexto escolar tanto a nivel nacional como autonómico (Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, Del Rey y Fernández, 2003; Ortega, 1997; Matero, Soriano, Godoy y Martínez, 2008). Estos planes de intervención y prevención abordan el fenómeno de la violencia implicando a toda la comunidad educativa y proponiendo medidas de actuación en distintos contextos tales como la familia, el centro educativo y el aula. (Ortega et ál., 1998; Trianes et ál., 2001; Ortega y Del Rey, 2003; Torrego y Moreno 2003; Torrego, 2000, 2006, 2008; Fernández, 2001; Díaz-Aguado, 2006). Tales diseños incluyen también la intervención directa con los jóvenes que manifiestan comportamientos violentos.

Por lo que se refiere a este último aspecto, los planes de intervención directa con los agresores han considerado las características diferenciales existentes entre ambos tipos de violencia. En este sentido, las actuaciones orientadas a la intervención con agresores de tipo reactivo se han centrado fundamentalmente en el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan el aprendizaje de estrategias de solución de conflictos y que, a su vez, potencien procesos de autorregulación cognitiva, tendentes a controlar los niveles de tensión emocional, frustración e impulsividad de los agresores, así como sus sentimientos de ira y rabia.

Por otra parte, la intervención con agresores de tipo instrumental se orienta a desarrollar procesos de empatía, a romper el vínculo existente entre el uso de la violencia y la consecución de beneficios, así como a incidir específicamente en el rechazo de la violencia y en evitar su justificación.

Como indican Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010), la implementación de programas de intervención centrados en que los alumnos desarrollen habilidades sociales, la mayor implicación de los alumnos con la escuela y una mayor formación de los docentes en habilidades que favorezcan la motivación e implicación de los estudiantes de enseñanzas secundarias

son intervenciones que podrían mejorar la integración social de todos los alumnos y, en consecuencia, aumentar el nivel de convivencia entre los adolescentes.

A pesar de que usar esta diferenciación entre violencia reactiva e instrumental ha demostrado, como ya hemos expuesto recientemente, ser eficaz en el estudio de las manifestaciones violentas, son varios los autores que se han mostrado críticos con ella. Estas críticas se centran fundamentalmente en la concepción dicotómica de la violencia instrumental y la violencia reactiva, según la cual las características expuestas para cada tipo de violencia constituyen aspectos propios y exclusivos de cada una de ellas.

Bushman y Anderson (2001) proponen la existencia de un solapamiento de ambos tipos de violencia. En esta misma línea, Brendgen et ál. (2001) establecen que los dos tipos de agresividad suelen concurrir en un 53% de los agresores y consideran que solo un 32% son agresivos reactivos puros y solo un 15% proactivos y no reactivos. Calvo (2003) y Díaz-Aguado (2006) se muestran de acuerdo con el solapamiento de ambos tipos de violencia proponiendo, además, que ambos tipos de agresividad constituyen los extremos de un continuo en el que la agresión reactiva puede adquirir progresivamente connotaciones de agresión instrumental debido a los beneficios que el acto agresivo reporta. Felson (2002), por su parte, considera que toda violencia es instrumental, ya que cuestiona que cualquier acto violento por impulsivo que este parezca, esté carente de reflexión. Para este autor, las motivaciones que guían cualquier acto de agresión pueden encontrarse tanto en la violencia instrumental como en la reactiva, denominadas por Felson «agresión relacionada con las disputas», en el caso de la violencia reactiva, y «agresión predatoria» en el caso de la violencia instrumental.

El presente estudio incide en un aspecto considerado esencial en cuanto a la diferenciación de ambos tipos de violencia según los planteamientos dicotómicos. Atendiendo a esta dicotomía, la violencia reactiva se caracteriza, según hemos expuesto, por altos niveles de impulsividad, mientras que la violencia instrumental lo hace por una elevada capacidad de planificación y premeditación.

La aplicación práctica derivada de estos planteamientos se concreta en el diseño de planes de prevención e intervención educativa que establecen pautas de actuación diferenciada para cada tipo de violencia. Así, el tratamiento de la impulsividad constituye un elemento fundamental en

aquellos planes orientados a intervenir en la violencia reactiva, mientras que aquellos otros dirigidos a la violencia instrumental no cuentan con el tratamiento específico de la impulsividad.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Analizar la importancia de la impulsividad como criterio diferenciador de la violencia instrumental respecto a la violencia reactiva.
- Aportar información relevante que ayude a diseñar planes de prevención e intervención educativa ajustados a las características de la violencia tanto instrumental como reactiva.

Metodología

La metodología empleada en la investigación consiste en un estudio cuantitativo de los datos aportados por los alumnos que conforman la muestra a través de la aplicación del *Cuestionario sobre violencia reactiva e instrumental y su relación con el autocontrol en adolescentes*.

Para el análisis inferencial hemos realizado un contraste mediante el ANOVA de un solo factor con el objeto de analizar las diferencias entre subgrupos respecto a las diferentes variables, así como su grado de significatividad.

Muestra

La muestra está constituida por 771 adolescentes escolarizados en el primer ciclo (1.º y 2.º curso) de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a cinco institutos de Educación Secundaria públicos de la Comunidad de Madrid, situados en las poblaciones de Fuenlabrada, Coslada, Las Rozas y Madrid Centro. La selección de los centros se realizó al azar entre aquellos que, perteneciendo a distintas áreas territoriales educativas de la Comunidad de Madrid, mantenían un volumen de alumnos similar e impartían los mismos niveles educativos: ESO y Bachillerato. El motivo de seleccionar al azar adolescentes de distintas

zonas de la Comunidad de Madrid fue evitar el posible sesgo derivado de obtener una muestra perteneciente exclusivamente a una única localidad.

Basándonos en los datos aportados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, el número de alumnos matriculados en el primer ciclo de ESO durante el curso 2006-07 en centros públicos de esta comunidad autónoma fue de 68.108, por lo que la muestra de 771 adolescentes es representativa con un nivel de confianza del 95,5% y se asume un error de entre el 3% y el 4%.

Instrumento

El instrumento de evaluación utilizado es el *Cuestionario sobre violencia reactiva e instrumental y su relación con el autocontrol en adolescentes*, diseñado por la autora de este artículo. El cuestionario fue validado por un grupo de expertos constituido por dos profesionales del campo de la educación, que forman parte del departamento de Lengua y Literatura de centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); tres miembros de departamentos de Orientación de Centros de ESO, concretamente dos orientadores y una profesora de Pedagogía Terapéutica; y, por último, tres miembros del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE 1), pertenecientes a la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El análisis estadístico demuestra una adecuada consistencia interna de fiabilidad estimada con coeficiente alfa de Cronbach, cuyo resultado es de 0,91.

El cuestionario está constituido por 83 ítems específicamente diseñados para evaluar dos constructos: el autocontrol y la violencia en los adolescentes del primer ciclo de ESO. El análisis de cada uno de estos constructos se realiza mediante el estudio de un total de 16 variables, ocho por cada constructo. Cada una de las variables se estudia en función de un mínimo de cuatro y un máximo de siete ítems.

El modo de respuesta a cada ítem consiste en una escala con un número par de opciones nominales, lo cual evita, por un lado, la tendencia a seleccionar la opción central de respuesta cuando el número es impar; y, por otro lado, al ser nominales, se elimina cualquier posible relación con puntuaciones académicas. No se contempla la posibilidad de abstenerse en la respuesta, ya que los ítems cuestionan a los adolescentes sobre aspectos cotidianos de su vida y además los cuestionarios son anónimos. La única información personal que aportan los alumnos es la referida a

curso y sexo. Las opciones de respuesta son: *nunca, casi nunca, casi siempre y siempre*.

Para la presente investigación se seleccionaron cuatro variables del cuestionario. Dos de ellas, *planificación de la tarea* y *capacidad para demorar gratificaciones*, corresponden al constructo autocontrol. Ambas variables fueron seleccionadas como indicadores del nivel de impulsividad.

Las dos variables restantes, *violencia reactiva* y *violencia instrumental*, corresponden al constructo violencia y fueron seleccionadas al incidir directamente en los dos tipos de violencia estudiados.

La variable denominada *planificación de la tarea* consta de cinco ítems que cuestionan a los adolescentes sobre su capacidad de planificación tanto en aspectos relativos a cuestiones educativas como a aspectos de su vida cotidiana. La *capacidad de demora de gratificaciones* se analiza a partir de cuatro ítems y, al igual que la variable anterior, se refiere tanto a aspectos educativos como a aquellos referidos a su cotidianidad.

La variable denominada *violencia reactiva* consta de seis ítems que analizan los actos violentos originados tanto como respuesta defensiva como por la dificultad para controlar sentimientos como el enfado o la ira. Por último, la variable referida a la *violencia instrumental* se estudia a partir de las respuestas a cinco ítems que cuestionan a los adolescentes sobre la utilización de la violencia como medio para conseguir fines por encima de las normas de convivencia, el posible daño causado a los demás o las consecuencias que los actos violentos puedan tener.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se desarrolla a lo largo de tres momentos. En un primer momento, se realizan entrevistas con los directores de los distintos centros, así como con los departamentos de orientación y los tutores de los cursos en los que se va a pasar la prueba. El objetivo de estas reuniones es informar a los equipos de profesores del estudio que estamos realizando, presentarles el cuestionario y el procedimiento para su aplicación.

Una vez realizadas todas las reuniones necesarias, se aplica la prueba. Esta aplicación se realiza en todos los centros de la misma manera. Durante una hora lectiva perteneciente a una sesión de tutoría, los tutores reparten los cuestionarios a los alumnos informándolos del anonimato de las respuestas y leyendo con ellos las normas para cumplimentar los ítems que aparecen al principio de cada ejemplar.

La aplicación del cuestionario finaliza con la recogida de los ejemplares, que tiene lugar en el mes de mayo del año 2007.

Análisis de datos

Los datos del cuestionario se analizaron mediante el paquete informático SPSS 18.0 aplicando el procedimiento estadístico de contraste ANOVA.

Para la aplicación de este estadístico de contraste, se clasificó la muestra en dos ocasiones sucesivas. En la primera clasificación, el criterio utilizado fue el nivel de violencia reactiva alcanzada por los alumnos. Atendiendo a este criterio, se establecieron tres grupos correspondientes a los niveles alto, medio y bajo de violencia reactiva. Una vez establecida esta clasificación, se aplicó el ANOVA para estudiar la significatividad de la relación que este tipo de violencia mantiene con la planificación en la tarea, así como con la capacidad de demora de gratificaciones.

Posteriormente, se volvió a clasificar la muestra, esta vez en función del nivel de violencia instrumental alcanzado; también aquí se establecieron tres grupos correspondientes a los niveles alto, medio y bajo de violencia instrumental. Tras esta segunda clasificación, se volvió a aplicar el ANOVA para estudiar la significatividad de la relación que la planificación en la tarea y la capacidad de demora de gratificaciones mantienen con la violencia instrumental.

En todos los casos, el estadístico de contraste ANOVA de un solo factor se aplicó con tres niveles de significación: $\alpha = 0,05$; $\alpha = 0,01$ y $\alpha = 0,001$.

Resultados

Se presentan en primer lugar los resultados correspondientes al estudio de la violencia reactiva en relación con la planificación en la tarea, así como respecto a la capacidad de demora de gratificaciones. El contenido de las tablas que exponemos a continuación pone de manifiesto los resultados obtenidos gracias al contraste de medias ANOVA.

TABLA I. Resultados ANOVA. Violencia reactiva

		Suma de cuadrados	g. l.	Media cuadrática	F	Sig.
Planificación	Intergrupos	13,085	2	6,542	17,267	,000
	Intragrupos	290,984	768	,379		
	Total	304,068	770			
Demora	Intergrupos	26,281	2	13,141	39,009	,000
	Intragrupos	258,709	768	,337		
	Total	284,990	770			

TABLA II. Comparaciones múltiples. Violencia reactiva

Variable dependiente	(I) Reactiva	(J) Reactiva	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Planificación	Nivel alto	Nivel medio	-,20706*	,05686	,001
		Nivel bajo	-,32336*	,05515	,000
	Nivel medio	Nivel alto	,20706*	,05686	,001
		Nivel bajo	-,11630	,05229	,085
	Nivel bajo	Nivel alto	,32336*	,05515	,000
		Nivel medio	,11630	,05229	,085
Demora	Nivel alto	Nivel medio	-,27701*	,05362	,000
		Nivel bajo	-,45921*	,05201	,000
	Nivel medio	Nivel alto	,27701*	,05362	,000
		Nivel bajo	-,18219*	,04931	,001
	Nivel bajo	Nivel alto	,45921*	,05201	,000
		Nivel medio	,18219*	,04931	,001

(*) Diferencia significativa con $\alpha = .05$.

Los datos expuestos en las Tablas I y II nos indican, en primer lugar, que la planificación de la tarea mantiene una relación inversa con el nivel de violencia reactiva manifestado por los adolescentes de la muestra. En

segundo lugar, se aprecia que la capacidad de planificación de la tarea no difiere significativamente entre los niveles medio y bajo de violencia. Para terminar, observamos que la significatividad de las diferencias se establece entre el grupo que manifiesta un nivel de violencia reactiva alto y los niveles medio y bajo, siempre y cuando $\alpha = ,05$ y $\alpha = ,01$, ya que cuando elevamos el intervalo de confianza al 99,9%, la significatividad de las diferencias se mantiene únicamente entre los grupos que constituyen los extremos del nivel de violencia.

Asimismo, observamos que la capacidad para demorar gratificaciones disminuye según aumenta el nivel de violencia reactiva manifestado por los adolescentes. Las diferencias entre los tres niveles son significativas en el caso de que $\alpha = ,05$ o $\alpha = ,01$. Cuando aumentamos el intervalo de confianza al 99,9%, comprobamos que las diferencias significativas solo se mantienen entre el nivel más alto de violencia y los otros dos niveles, pero no entre el nivel medio y bajo. Cuando $\alpha = ,001$, la capacidad para demorar gratificaciones no diferencia significativamente a los jóvenes pertenecientes a los niveles medio y bajo de violencia reactiva.

TABLA III. Planificación de la tarea

Reactiva	N	SUBCONJUNTO PARA ALFA = 0,05	
		1	2
Nivel alto	214	2,7505	
Nivel medio	259		2,9575
Nivel bajo	298		3,0738
Sig.		1,000	,106

TABLA IV. Demora de gratificaciones

Reactiva	N	SUBCONJUNTO PARA ALFA = 0,05		
		1	2	3
Nivel alto	214	2,6834		
Nivel medio	259		2,9604	
Nivel bajo	298			3,1426
Sig.		1,000	1,000	1,000

El contraste realizado entre la violencia instrumental y las variables planificación de la tarea y demora de gratificaciones ofrece los siguientes resultados:

TABLA V. Resultados del ANOVA. Violencia instrumental

		Suma de cuadrados	g. l.	Media cuadrática	F	Sig.
Planificación	Intergrupos	33,091	2	16,545	46,892	,000
	Intragrupos	270,978	768	,53		
	Total	304,068	770			
Demora	Intergrupos	66,063	2	33,031	115,74	,000
	Intragrupos	218,928	768	,285		
	Total	284,990	770			

TABLA VI. Comparaciones múltiples. Violencia instrumental

Variable dependiente	(I) Instrumental	(J) Instrumental	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Planificación	Nivel alto	Nivel medio	-,26880*	,05092	,000
		Nivel bajo	-,50481*	,05255	,000
	Nivel medio	Nivel alto	,26880*	,05092	,000
		Nivel bajo	-,23601*	,05500	,000
	Nivel bajo	Nivel alto	,50481*	,05255	,000
		Nivel medio	,23601*	,05500	,000
Demora	Nivel alto	Nivel medio	-,34785*	,04577	,000
		Nivel bajo	-,71711*	,04723	,000
	Nivel medio	Nivel alto	,34785*	,04577	,000
		Nivel bajo	-,36925*	,04944	,000
	Nivel bajo	Nivel alto	,71711*	,04723	,000
		Nivel medio	,36925*	,04944	,000

(*) Diferencia significativa con $\alpha = ,05$.

En las Tablas v y vi, se pone de manifiesto que la planificación de la tarea disminuye a medida que aumenta el nivel de violencia instrumental esgrimido por los alumnos. Las diferencias se establecen entre los tres niveles y son significativas independientemente del nivel de significatividad aplicado.

TABLA VII. Planificación de la tarea

Instrumental	N	SUBCONJUNTO PARA ALFA = 0,05		
		1	2	3
Nivel alto	303	2,7142		
Nivel medio	247		2,9830	
Nivel bajo	221			3,2190
Sig.		1,000	1,000	1,000

TABLA VIII. Demora de gratificaciones

Instrumental	N	SUBCONJUNTO PARA ALFA = 0,05		
		1	2	3
Nivel alto	303	2,6370		
Nivel medio	247		2,9848	
Nivel bajo	221			3,3541
Sig.		1,000	1,000	1,000

Los resultados expuestos nos indican también que la capacidad para demorar gratificaciones resulta significativamente menor a medida que aumenta el nivel de violencia instrumental. La diferencia entre los tres niveles de violencia resulta significativa independientemente del nivel de significatividad adoptado.

Conclusiones

Atendiendo al criterio de motivación o funcionalidad de la violencia, distintos autores aportaron una clasificación dicotómica que diferencia entre violencia reactiva y violencia instrumental. Esta clasificación se basa en la existencia de características que diferencian a ambos tipos de violencia. Una de estas características diferenciadoras es la impulsividad, ya que la violencia de tipo reactivo se asocia con comportamientos impulsivos, mientras que la violencia de tipo instrumental lo hace con comportamientos planificados y premeditados.

Considerando la capacidad de planificación, así como la capacidad para demorar gratificaciones, como variables fundamentales para el estudio de la impulsividad, hemos analizado las diferencias que respecto a ellas se pueden establecer en función del tipo de violencia empleado.

Los resultados de la investigación han puesto de manifiesto, en primer lugar, que los adolescentes violentos, independientemente de que la violencia esgrimida sea de tipo reactivo o instrumental, presentan

comportamientos impulsivos, puesto que manifiestan una menor capacidad de planificación, así como de demora de gratificaciones. Consideramos, por lo tanto, que estas variables no constituyen una característica diferenciadora entre ambos tipos de violencia, por lo que nuestros resultados discrepan de aquellas investigaciones (Raine et ál., 2006; Ramírez y Andreu, 2003; Andreu 2009) que establecen la impulsividad como un aspecto que es característico de la violencia reactiva y que lo diferencia de la violencia de tipo instrumental.

Atendiendo a la violencia de tipo reactivo, los datos analizados nos indican que solo aquellos adolescentes que manifiestan el nivel más alto de violencia presentan una capacidad de planificación significativamente menor que aquellos considerados no violentos o con un nivel de violencia medio. Este resultado evidencia que existe un nivel medio de violencia reactiva que no responde a comportamientos impulsivos, puesto que no se aprecian diferencias significativas respecto al nivel considerado bajo de dicho tipo de violencia.

La capacidad para demorar gratificaciones mantiene una relación más estrecha con la violencia reactiva, ya que el incremento del nivel de violencia va acompañado en todos los casos de una significativa disminución de la capacidad de demorar gratificaciones. Esta diferencia caracteriza exclusivamente a aquellos jóvenes que manifiestan el nivel más alto de violencia cuando el análisis se realiza con $\alpha = ,001$.

Respecto a la violencia de tipo instrumental, los resultados nos muestran que la capacidad de planificación disminuye significativamente según aumenta el nivel de violencia manifestado por los adolescentes. Las diferencias resultan significativas independientemente del intervalo de confianza utilizado en el análisis.

Estos mismos resultados se observan respecto a la capacidad de demorar gratificaciones, ya que el aumento en el nivel de violencia instrumental desarrollado por los jóvenes lleva siempre asociado una significativa disminución de su capacidad para demorar gratificaciones.

Para concluir, podemos decir que la impulsividad, determinada a partir de la capacidad de planificación y de demorar gratificaciones, resulta una característica presente en las manifestaciones de violencia instrumental, independientemente del nivel de violencia desarrollado, así como en los actos que suponen el nivel más alto de violencia reactiva. Mientras que la disminución en la capacidad de demorar gratificaciones mantiene una relación más constante con ambos tipos de violencia, la capacidad de

planificación no se halla afectada en aquellos adolescentes que desarrollan niveles medios de violencia reactiva.

Estas conclusiones nos sitúan en la línea de autores como Bushman et ál. (2001), Brendgen et ál. (2001), Calvo (2003) o Díaz-Aguado (2006), que proponen la existencia de un solapamiento de ambos tipos de violencia en lugar de una caracterización excluyente de ambas. Asimismo, dado el paralelismo de resultados encontrado entre los jóvenes que manifiestan un alto nivel de violencia reactiva y los que desarrollan actos de violencia de tipo instrumental, consideramos que ambos tipos de violencia pueden formar parte de un continuo, de manera que la violencia reactiva derive en instrumental en función de los beneficios que su utilización pueda proporcionar a aquel que la ejerza.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones prácticas en el ámbito educativo, puesto que ponen de manifiesto la necesidad de ajustar los planes de prevención e intervención ante la violencia a las características de ambos tipos de violencia, así como a las de los adolescentes violentos.

Acabamos de exponer la enorme importancia que la impulsividad posee no solo en los actos regidos por un nivel alto de violencia reactiva, sino también en aquellos que constituyen manifestaciones de violencia instrumental. Por este motivo, los planes de prevención e intervención directa con agresores deben contemplar actuaciones concretas para el tratamiento de la impulsividad, orientadas no solo a los agresores reactivos, sino también a los instrumentales. El tratamiento de la impulsividad en este último caso debe adquirir el mismo nivel de relevancia que el alcanzado por la intervención sobre el sentimiento de culpa, la empatía o las actuaciones orientadas al rechazo incondicional de la violencia.

Limitaciones del estudio

La investigación presentada ha permitido analizar la importancia de la impulsividad, estudiada a través de la capacidad de planificación y de demora de gratificaciones, como aspectos diferenciadores entre la violencia reactiva y la violencia instrumental. No obstante la investigación deja una serie de cuestiones abiertas. Deberíamos profundizar en el estudio de los

modelos de relación social que en la actualidad establecen entre sí los adolescentes para diferenciar aquellos que constituyen, tanto en contenido como en forma e intensidad, actos de violencia reactiva que para los jóvenes no son más que manifestaciones sociales.

Referencias bibliográficas

- Amor, P. J. (2005). Personalidades violentas. *Revista Crítica*, 925, 24-28.
- Andreu, J. M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y sociocognitivas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9, 85-98.
- , Ramírez, J. M. y Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: valoración mediante dos autoinformes (CAMA y RPQ). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 5, 25-42.
- , Peña, M. E. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 1, 37-49.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), 9, 151-170.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E. y Lavoice, F. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Predictions to Physical Violence in Different Context and Moderating Effects of Parental Monitoring and Caregiving Behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 4, 293-304.
- Bushman, B. J. y Anderson, C. A. (2001) Is it Time to Pull the Plug on the Hostile versus Instrumental Aggression Dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.
- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 1, 21-34. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512968002>

- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 9-14.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1996). Social Information Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Recuperado de http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Dirección General de la Familia, Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Recuperado de www.educacionenvalores.org/spip.php?article2591
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.). *The Development and Treatment for Childhood Aggression*, 201-218. Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- , Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the Cycles of Violence. *Science*, 250, 1678-1783.
- y Coie, J. D. (1987). Social Information Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Departamento de Psicología Social, Universidad de Valencia. Recuperado de <http://tdx.cat/handle/10803/10187>

- , Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteaquedo, M. C. y Torregrosa, M. (2011). *Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a3>
- Felson, R. B. (2002). *Violence and Gender. Reexamined*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: CISS, Praxis.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010), *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Hubbard, J. A. Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. y Schwartz, D. (2001). The Dyadic Nature of Social Information Processing in Boys' Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 268-280.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., Relyea, N. et ál. (2002). Observational, Physiological, and Self-Report Measures of Children's Anger: Relations to Reactive versus Proactive Aggression. *Child Development*, 73, 1101-1118.
- Letamendia, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 77-90.
- Mateo, V. F., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36, 1, 2, 97-110.
- Ortega, R. (1998). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
- (1997). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- et ál. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- , Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working Together to Prevent School Violence: The Spanish Response. En P. K. Smith, *Violence in Schools, the Response in Europe*. London: Routledge.
- Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 117-134.

- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber et ál. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Ramírez, J. M. y Andreu, J. M. (2003). Aggression's Typologies. *International Review of Social Psychology*, 16, 125-141.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Recuperado de www.centroreinasofia.es/.../Violencia_entre_compañeros_en_la_escuela.pdf
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A. y Bateman, H. (1998). Social-Cognitive and Behavioral Correlates of Aggression and Victimization in Boy's Play Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

Dirección de contacto: María José Velasco Gómez. IES José Luis López Aranguren. C/ Colombia 28-30; 28945 Fuenlabrada, Madrid, España. E-mail: mjvelasco1@terra.es