

Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar

David Álvarez-García*

Sara Menéndez Hevia

Paloma González-Castro

Celestino Rodríguez Pérez

Universidad de Oviedo, España

ABSTRACT

Hyperactivity-impulsivity and attention deficit as predictors of involvement in school violence situations. The aim of this paper is to analyze the relationship among Hyperactivity-Impulsivity, Attention Deficit and participation as victim or aggressor in school violence situations. To achieve this objective, 398 Compulsory Secondary Education students were assessed using three ad hoc self-rating scales: Adapted EDAH, Aggression Questionnaire and Victimization Questionnaire. The results show, firstly, that Hyperactivity-Impulsivity positively correlates with the four evaluated types of aggression (Social Exclusion and Taunting; Direct Physical Violence and Threats among students; Indirect Physical Violence by students; and Disruptive Behavior in the Classroom), and exhibits higher correlations than Attention Deficit. Secondly, Attention Deficit positively correlates with being victim of violence among students (Social Exclusion and Taunting; Direct Physical Violence and Threats), and shows higher correlations than Hyperactivity-Impulsivity. Thirdly, Hyperactivity-Impulsivity positively correlates with reporting being victim of Violence from Teachers to Students, and shows higher correlations than Attention Deficit. The educational implications of these results are discussed.

Key words: hyperactivity, impulsivity, attention deficit, school violence, Secondary Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre Hiperactividad-Impulsividad y Déficit de Atención y participar como víctima o agresor en situaciones de violencia escolar. Se evaluaron 398 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria mediante tres autoinformes elaborados ad hoc para el estudio: EDAH adaptado, Cuestionario de Agresión y Cuestionario de Victimización. Los resultados muestran, en primer lugar, que la Hiperactividad-Impulsividad correlaciona positivamente con los cuatro tipos de agresión evaluados (Exclusión Social y Burlas; Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes; Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; y Disrupción en el Aula), en mayor medida que el Déficit de Atención. En segundo lugar, el Déficit de Atención correlaciona positivamente con ser víctima de violencia entre estudiantes (Exclusión Social y Burlas; y Violencia Física Directa y Amenazas), en mayor medida que la Hiperactividad-Impulsividad. En tercer lugar, la Hiperactividad-Impulsividad correlaciona positivamente con informar ser víctima de Violencia de Profesorado hacia Alumnado, en mayor medida que el Déficit de Atención. Se discuten las implicaciones educativas de estos resultados. *Palabras claves:* hiperactividad, impulsividad, déficit de atención, violencia escolar, Educación Secundaria.

* Dirigir la correspondencia al primer autor: Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, Plaza Feijóo, s/n, Oviedo, España. E-mail: alvarezgardavid@uniovi.es.

La violencia se define como aquella conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010). En el ámbito educativo, se puede manifestar de formas diversas, entre las que destacan la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social y la disrupción en el aula. La violencia física es aquella en la que existe algún tipo de contacto material para producir el daño. Se puede distinguir una violencia física directa, en la que el contacto es directo sobre la víctima (e.g., un golpe o una pelea), de una violencia física indirecta, en la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima (e.g., robos, destrozos o esconder cosas) (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). La violencia verbal es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra (e.g., motes, insultos, sembrar rumores). La exclusión social se refiere a actos de discriminación y de rechazo, ya sea en el aula o fuera de ella (e.g., ignorar, no dejar participar en clase, en el recreo...). Por último, la disrupción en el aula se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor impartir su clase, y a los compañeros interesados seguirla con aprovechamiento (e.g., hablar o levantarse del asiento cuando no se debe).

En los últimos años, se ha advertido un creciente interés por el estudio de la violencia escolar (Dobarro, 2011; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011; Reina, Ariza, Gómez-García, y Ramiro, 2011; Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu, y García-Fernández, 2011). Los trabajos previamente publicados revelan que se trata de un fenómeno complejo, que puede afectar negativamente tanto al rendimiento académico como al desarrollo psicosocial del alumnado.

Por un lado, la existencia de un clima escolar violento dificulta el aprendizaje (Anderson, Christenson, Sinclair, y Lehr, 2004; Buhs, Ladd, y Herald, 2006; Totura, Green, Karver, y Gesten, 2009). Un ambiente disruptivo en el aula entorpece las explicaciones del profesorado y limita la posibilidad de atención de los alumnos interesados. Y la existencia de malas relaciones en el aula, con comportamientos violentos entre estudiantes o entre estos y el profesorado, genera rechazo hacia el centro educativo y una menor motivación para participar y aprender.

Por otro lado, participar en situaciones de violencia escolar como víctima o como agresor puede afectar al desarrollo psicosocial del alumnado (Cerezo, 2008; Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero y García, 2011). En casos graves, las víctimas pueden sufrir ansiedad social, aislamiento, pérdida de capacidad de establecer relaciones de amistad estables, pérdida de confianza en los demás y en uno mismo, baja autoestima, depresión, ideas recurrentes sobre las agresiones, trastornos de sueño, pérdida de apetito, ansiedad y, en casos extremos, riesgo de suicidio. Por su parte, los agresores habituales son más propensos a extender sus comportamientos antisociales a otros ámbitos, al consumo de drogas y a las conductas delictivas en el futuro. Por ello, resulta importante identificar qué estudiantes presentan un mayor riesgo de ejercer o padecer violencia escolar. Identificando los rasgos asociados a emitir o sufrir este tipo de conductas, se podrán diseñar medidas preventivas o de tratamiento que mejoren la calidad de sus relaciones sociales y, en general, la calidad de la convivencia en los centros educativos.

Diversos estudios han investigado la posible relación entre el *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* (TDAH) y ser víctima o agresor en situaciones

de violencia escolar. Por lo general, estos estudios concluyen que el TDAH es un factor de riesgo para la implicación en situaciones de violencia escolar (Bacchini, Affuso, y Trotta 2008; Holmberg 2010; Holmberg y Hjern, 2008; Kowalski y Fedina 2011; Kumpulainen, Rasanen, y Puura, 2001; Shea y Wiener, 2003; Taylor, Saylor, Twyman, y Macias, 2010; Unnever y Cornell, 2003; Wiener y Mak, 2009). Sin embargo, las diversas investigaciones muestran resultados contradictorios con respecto al tipo de implicación que muestran los alumnos con TDAH: si actúan como víctimas, como agresores o como ambos. Así, algunos estudios muestran que el alumnado con TDAH está relacionado mayoritariamente con la victimización (Shea y Wiener 2003; Taylor, *et al.*, 2010), mientras que otras investigaciones señalan que son más propensos a agredir a otros (Kumpulainen *et al.*, 2001) o a ambas cosas, tanto a agredir como a sufrir victimización por parte de sus compañeros (Bacchini *et al.*, 2008; Holmberg, 2010; Holmberg y Hjern, 2008; Kowalski y Fedina, 2011; Unnever y Cornell, 2003; Wiener y Mak, 2009).

Una posible explicación a estos resultados inconsistentes podría encontrarse en el hecho de que ninguna de estas publicaciones analiza posibles diferencias en función del subtipo de TDAH que padezca el alumno. De acuerdo con los síntomas predominantes durante los últimos seis meses, se puede distinguir tres subtipos: *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención, Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo o Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado*, en el que predominan síntomas tanto de inatención como de hiperactividad-impulsividad (American Psychiatric Association, 2004). Cada uno de ellos presenta perfiles diferenciales de activación cortical y control ejecutivo (Rodríguez, Fernández-Cueli, González-Castro, Álvarez, y Álvarez-García, 2011). Si bien el vínculo específico entre subtipo de TDAH y papel desempeñado en situaciones de violencia escolar no ha sido estudiado explícitamente en la bibliografía revisada, sí que se han publicado estudios sobre el comportamiento social característico de cada subtipo de TDAH. Los niños con subtipo inatento tienden a ser más tímidos y pasivos en situaciones sociales, más propensos a presentar ansiedad social, mientras que los niños con subtipo combinado tienden a ser más negativistas, agresivos, presentan más problemas de conducta y de control emocional, así como una menor empatía (Bauermeister *et al.*, 2005; Lora y Moreno, 2008; Mikami, Huang-Pollock, Pfiffner, McBurnett, y Hnagai, 2007; Solanto, Pope-Boyd, Tryon, y Stepak, 2009; Wheeler y Carlson, 2000).

Existe un cierto paralelismo entre las características sociales de los estudiantes con TDAH con predominio inatento y las características prototípicas de los estudiantes que tienden a ser víctimas de violencia escolar. Autores como Cerezo (2009) o Solberg y Olweus (2003) describen a los estudiantes víctimas de maltrato por parte de sus compañeros como personas introvertidas, tímidas, con bajos niveles de autoestima y tendencia al retraimiento y al aislamiento social. Del mismo modo, existe un cierto paralelismo entre las características sociales de los estudiantes con predominio hiperactivo-impulsivo o combinado y las características prototípicas de los estudiantes que tienden a ser agresores en el contexto escolar. Autores como Díaz-Aguado (2005) o Tresgallo (2008) describen a los agresores como personas faltas de empatía, fácilmente enojables,

con escasa capacidad de control emocional, muy impulsivos y con baja tolerancia a la frustración. Por lo tanto, parece plausible la existencia de una relación entre el subtipo inatento y victimización, y entre los subtipos hiperactivo-impulsivo y combinado con agresión en situaciones de violencia escolar.

El objetivo de este estudio es analizar de forma explícita la posible relación entre síntomas de inatención y victimización y entre síntomas de hiperactividad-impulsividad y agresión en una muestra no clínica de estudiantes de Educación Secundaria. Existe un cuerpo amplio de investigaciones y un consenso generalizado en considerar la impulsividad como uno de los principales predictores de la agresividad (López, Sánchez, Pérez-Nieto, y Poveda, 2008; Vigil-Colet y Codorniu-Raga, 2004). Sin embargo, la relación entre inatención y victimización apenas ha sido estudiada de manera explícita. El trabajo que aquí se presenta constituye paso previo y exploratorio de cara a posibles estudios posteriores con muestras clínicas de estudiantes diagnosticados con TDAH.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo formada por 398 estudiantes de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pertenecientes a dos centros educativos de Asturias, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (*Media*= 13,82; *DT*= 1,32). El 27,4% del alumnado evaluado cursa 1º de ESO, el 27,4% 2º, el 22,6% 3º y el 22,6% 4º de ESO; el 49,7% eran hombres.

Instrumentos de evaluación

El alumnado fue evaluado mediante tres cuestionarios elaborados *ad hoc* para el estudio. A continuación se describen las pruebas y sus principales propiedades psicométricas.

EDAH adaptado. Cuestionario construido a partir de los ítems de la escala EDAH, *Evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* (Farré y Narbona, 2001). El objetivo del EDAH original es identificar la presencia, en niños de 6 a 12 años, de los principales rasgos del TDAH (hiperactividad y déficit de atención) y de los Trastornos de Conducta que puedan coexistir con el síndrome, a partir de la respuesta del profesor a un breve cuestionario de 20 elementos en el que se le pregunta por el grado en el que el niño evaluado emite la conducta referida en el ítem. El EDAH adaptado utilizado en el presente estudio adoptó la forma de un autoinforme compuesto por los 10 enunciados de las subescalas Hiperactividad y Déficit de Atención del EDAH, ante los que los estudiantes evaluados -de 12 a 18 años- debían contestar con qué frecuencia reconocen emitir las conductas referidas en la prueba. Los ítems adoptan la forma de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, desde 1= nunca hasta 4= muchas veces. Los análisis factoriales exploratorios realizados, utilizando como método de extracción el Análisis de Componentes Principales y como método de rotación *Promax*,

arrojó una estructura factorial compuesta por dos factores (tabla 1), que dan cuenta del 49,57% de la varianza total. El componente *hiperactividad-impulsividad* (H-I) explica el 37,59% de la varianza e incluye conductas de inquietud motora e impulsividad. El componente *déficit de atención* (DA) explica el 11,98% de la varianza e incluye conductas de distracción y falta de persistencia en las tareas. Como se aprecia en la tabla 1, las comunalidades de los ítems que componen la escala están todas por encima de .30 excepto dos ítems (5 y 10).

La fiabilidad de la prueba se calculó mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Como se puede observar en la tabla 2, el cuestionario en su totalidad presenta un índice de fiabilidad moderado ($\alpha = .808$). Los índices de fiabilidad de sus dos componentes son algo más bajos, pero en ambos casos superiores a .700.

Cuestionario de Agresión. Autoinforme compuesto por 18 enunciados, mediante los que se pregunta al alumnado con qué frecuencia ha participado como agresor en diversas situaciones de violencia escolar durante los últimos seis meses. Adopta la forma de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1= nunca, hasta 5= siempre. Los análisis factoriales exploratorios realizados utilizando el Análisis de Componentes Principales como método de extracción y *Promax* como método de rotación muestran

Tabla 1. Matriz de componentes rotados, comunalidad y varianza explicada por los componentes del *EDAH adaptado*, tras la rotación ($N = 398$).

Ítems	Componentes		Comunalidad
	H-I	DA	
1. Soy excesivamente inquieto.	.895		.710
8. Me muevo constantemente, estoy intranquilo.	.879		.701
9. Soy impulsivo.	.617		.441
3. Molesto frecuentemente a mis compañeros.	.475	.297	.443
5. Exijo inmediata satisfacción a mis demandas.	.252		.158
2. Tengo dificultades de aprendizaje escolar.	-.334	.775	.473
6. Muchas veces estoy en las nubes.		.764	.675
4. Me distraigo fácilmente.		.734	.649
7. Dejo algunas tareas sin finalizar.		.553	.454
10. Soy inconstante, me frustró fácilmente.	.270	.317	.252
Varianza explicada (%)	37.59	11.98	
Varianza total (%)	49.57		

Notas: H-I = Hiperactividad – Impulsividad; DA = Déficit de Atención.

Tabla 2. Índice de fiabilidad del *EDAH adaptado* y de sus dos componentes ($N= 398$).

	α de Cronbach	Elementos
Hiperactividad-Impulsividad	.726	5
Déficit de Atención	.720	5
<i>EDAH adaptado</i>	.808	10

una estructura compuesta por cuatro factores, que dan cuenta del 58,39% de la varianza total (tabla 3). El componente *exclusión social y burlas* (ESB) explica un 36,27% de la varianza e incluye conductas ejercidas por el alumnado referidas a ignorar, no dejar participar, poner mote, insultar a los demás compañeros o burlarse, sembrar rumores o hablar mal de ellos. El segundo de los componentes, *disrupción en el aula* (DISA), agrupa tres enunciados referidos a conductas con las que el alumno evaluado dificulta el trabajo del profesor en el aula, hablando o con su comportamiento, así como el seguimiento de las clases por parte de los compañeros interesados. Este segundo componente explica un 8,42% de varianza total de la escala. El tercer componente, *violencia física indirecta por parte del alumnado* (VFIA), da cuenta del 7,09% de la varianza y engloba cuatro enunciados referidos a robos, destrozos o esconder cosas a compañeros. Por último, el componente *violencia física directa y amenazas entre estudiantes* (VFDAE) explica el 6,61% de la variabilidad en la escala y agrupa tres enunciados referidos a agresiones físicas y amenazas verbales hacia compañeros emitidas por el evaluado, tanto dentro como en las cercanías del recinto escolar. El valor de las comunalidades de los ítems que componen la escala es, en todos los casos, superior a .30 (tabla 3).

La fiabilidad del conjunto del *Cuestionario de Agresión* es moderada ($\alpha = .892$). Los índices de fiabilidad de los cuatro componentes son algo más bajos (tabla 4), entre .832 (disrupción en el aula) y .633 (violencia física directa y amenazas entre estudiantes). Sólo este último componente presenta un α inferior a .70.

Cuestionario de Victimización. Autoinforme compuesto por 19 enunciados, mediante los que se pregunta al alumnado con qué frecuencia ha sido víctima durante los últimos seis meses de diversas situaciones de violencia escolar. La escala adopta la forma de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1= nunca, hasta 5= siempre. Los análisis factoriales exploratorios realizados, utilizando como método de extracción el Análisis de Componentes Principales y como método de rotación Promax, revelan una estructura de cuatro factores, que dan cuenta en su conjunto del 60,68% de la varianza total (tabla 5). El componente *exclusión social y burlas* (ESB) explica un 29,67% de la varianza e incluye enunciados en los que se le pregunta al evaluado con qué frecuencia sus compañeros le han ignorado, no le han dejado participar, le llaman por algún mote molesto, le insultan, se burlan de él, siembran rumores negativos sobre él o hablan mal de él. El segundo de los componentes, *violencia de profesorado hacia alumnado* (VPA), agrupa cuatro enunciados referidos a en qué medida el alumno evaluado ha percibido que algún profesor le ha tenido manía, le ha ridiculizado, se ha burlado de él, le ha insultado o le ha ignorado. Este segundo componente explica un 12,99% de la varianza total de la escala. El tercer componente, *disrupción en el aula* (DISA), da cuenta del 10,65% de la varianza y engloba tres enunciados referidos a en qué medida considera el evaluado que el comportamiento de sus compañeros entorpece su seguimiento de las clases. Por último, el componente *violencia física directa y amenazas entre estudiantes* (VFDAE) explica el 7,38% de la variabilidad en la escala y agrupa tres enunciados referidos a agresiones físicas y amenazas verbales por parte de sus compañeros, padecidas por el alumno evaluado. El valor de las comunalidades de los ítems que componen la escala es, en todos los casos, superior a .30 (tabla 5).

Tabla 3. Matriz de componentes rotados, comunalidad y varianza explicada por los componentes del Cuestionario de Agresión (N= 398).

Ítems	Componentes				Comunalidad
	ESB	DISA	VFIA	VFDAE	
8. He ignorado a algún compañero de clase.	.843				.593
6. No he dejado participar en mi grupo a algún compañero en alguna actividad de clase.	.827				.553
11. No he dejado que participase algún compañero en mi grupo, en alguna actividad de recreo o de Educación Física.	.781				.576
15. He hablado mal de algún compañero a sus espaldas.	.553				.439
12. Me he reído y burlado de algún compañero.	.545				.625
10. He llamado a un compañero por un mote ofensivo o molesto.	.482				.460
1. He insultado a algún compañero.	.454	.347			.555
17. He oído un rumor negativo sobre un compañero y se lo he contado a otra persona.	.404		.389		.346
14. He dificultado las explicaciones del profesorado, hablando durante la clase.		.949			.774
9. He molestado al profesor mientras explicaba, con mi comportamiento en clase.		.915			.753
2. He distraído a mis compañeros mientras trabajaban en clase.		.781			.614
16. Le he cogido y me he quedado algo de un compañero, sin su permiso.			.865		.696
13. Me he quedado con algo de un compañero que no me había dado, sólo prestado.			.775		.722
4. He escrito o deteriorado el pupitre.			.615		.455
7. Le he escondido algo a algún compañero, para fastidiar.			.506		.521
3. Me he peleado con algún compañero dentro del centro.				.887	.677
18. Me he peleado con algún compañero en las cercanías del recinto escolar.				.751	.662
5. He amenazado de palabra a algún compañero.		.339	.464		.491
	Varianza explicada (%)				
	36.27	8.42	7.09	6.61	
	Varianza total (%)				
		58.39			

Notas: ESB = exclusión social y burlas; DISA = disrupción en el aula; VFIA = violencia física indirecta por parte del alumnado; VFDAE = violencia física directa y amenazas entre estudiantes.

Tabla 4. Índice de fiabilidad del Cuestionario de Agresión y de sus cuatro componentes (N= 398).

	α de Cronbach	Elementos
Exclusión Social y Burlas	.824	8
Disrupción en el Aula	.832	3
Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado	.757	4
Violencia Física Direca y Amenazas entre Estudiantes	.633	3
<i>Cuestionario de Agresión</i>	.892	18

La fiabilidad del conjunto del *Cuestionario de Victimización* es moderada ($\alpha = .838$). Los índices de fiabilidad de los cuatro componentes se situaron entre .869 y .676 (tabla 6). Sólo el componente violencia física directa y amenazas entre estudiantes presentó un α inferior a .70.

Tabla 5. Matriz de los componentes rotados, comunalidad y varianza explicada por los componentes del *Cuestionario de Victimización* tras la rotación ($N= 398$).

Ítems	Componentes				Comunalidad	
	ESB	VPA	DISA	VFDAE		
23. Mis compañeros me ignoran.	.884				.693	
21. Los compañeros me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo.	.875				.678	
15. Mis compañeros me evitan cuando hay que hacer tareas de grupo en clase.	.875				.606	
2. Mis compañeros se ríen de mí	.757				.680	
12. Mis compañeros me ridiculizan, se burlan de mí.	.741				.677	
7. Mis compañeros hablan mal de mí a mis espaldas.	.697				.473	
10. He sido insultado por algún compañero.	.467				.551	
13. En el colegio han propagado rumores y mentiras sobre mí.	.449				.385	
1. Mis compañeros me llaman por algún mote molesto.	.403				.384	
6. Los profesores me tienen manía.		.812			.617	
16. Algún profesor me ridiculiza, se burla de mí.		.782			.617	
22. He sido insultado por algún profesor.		.755			.534	
11. Los profesores me ignoran.		.746			.597	
9. En clase no puedo atender al profesor como quisiera, por el comportamiento de algunos compañeros.			.896		.767	
18. Algunos compañeros no me dejan atender durante la clase, porque no dejan de hablar.			.859		.713	
5. En clase no puedo trabajar como quisiera, porque algunos compañeros no dejan de distraerme.			.782		.657	
19. Algún alumno del centro me ha pegado dentro del recinto escolar.				.878	.718	
3. Algún compañero me ha pegado en las cercanías del recinto escolar.				.862	.630	
17. Algún alumno me ha amenazado verbalmente para meterme miedo u obligarme a hacer cosas.	.309			.572	.556	
	Varianza explicada (%)	29.67	12.99	10.65	7.38	
	Varianza total (%)			60.68		

Notas: ESB= exclusión social y burlas; VPA= violencia de profesorado hacia alumnado; DISA= disrupción en el aula; VFDAE= violencia física directa y amenazas entre estudiantes.

Tabla 6. Índice de fiabilidad del *Cuestionario de Victimización* y de sus cuatro componentes ($N= 398$).

	α de Cronbach	Elementos
Exclusión Social y Burlas	.869	9
Violencia de Profesorado hacia Alumnado	.763	4
Disrupción en el Aula	.807	3
Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	.676	3
<i>Cuestionario de Victimización</i>	.838	19

Procedimiento

En primer lugar, se diseñaron los tres instrumentos de evaluación. La elaboración del EDAH adaptado consistió en la selección de los diez ítems de interés del EDAH (Farré y Narbona, 2001), referidos a las subescalas Hiperactividad y Déficit de Atención, y su redacción en primera persona para poder ser respondidos como autoinforme sin variar su contenido. Para la construcción del Cuestionario de Agresión, se elaboró una batería de 18 ítems cada uno referido a una conducta de violencia escolar de los tipos descritos en la introducción: violencia verbal, violencia física (directa e indirecta), exclusión social y disrupción en el aula. Para el diseño del Cuestionario de Victimización se elaboró una batería de 19 ítems referidos a las mismas conductas que la escala anterior, a los que se añadieron 4 ítems sobre conductas del profesorado que pueden ser percibidas como violentas por el alumnado. Tras los primeros análisis, los 4 ítems referidos a violencia física indirecta por parte del alumnado tuvieron que ser suprimidos de los análisis posteriores al afectar negativamente a la validez de constructo de la prueba, por lo que la escala constó finalmente de 19 enunciados.

Una vez diseñados los instrumentos, se seleccionaron mediante muestreo incidental los dos centros educativos en los que se aplicarían y se solicitó permiso a sus equipos directivos para realizar la investigación. Cada equipo directivo fue informado de los objetivos y procedimiento del estudio, de su carácter voluntario y anónimo, y del tratamiento confidencial de los resultados. Ambos dieron su consentimiento. El cuestionario fue aplicado en el mes de abril del curso 2010/11. Antes de contestar al cuestionario, los estudiantes fueron informados del carácter anónimo, confidencial y voluntario del estudio. Las pruebas fueron aplicadas por el equipo investigador en horario lectivo a todos los grupos de ESO de cada uno de los centros. Tras la aplicación de los cuestionarios, se elaboró y envió a cada Centro un informe descriptivo de los niveles de victimización y agresión detectados, para su uso interno, como apoyo a la elaboración de sus respectivos Planes de Convivencia.

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0. En primer lugar, se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados. Se analizó su validez de constructo mediante análisis factorial exploratorio, utilizando como método de extracción el Análisis de Componentes Principales y como método de rotación Promax, dada la interrelación existente en los tres cuestionarios entre sus componentes. Se analizó la fiabilidad de cada uno de los cuestionarios, así como de cada factor por separado, mediante el índice alpha de Cronbach. Una vez contrastadas las garantías psicométricas de las pruebas, se analizó hasta qué punto la Hiperactividad-Impulsividad o el Déficit de Atención permiten predecir la emisión o padecimiento de conductas violentas en el contexto escolar. Para ello, se estudió, por un lado, la correlación entre los factores del EDAH adaptado y los factores del Cuestionario de Agresión y, por otro lado, la correlación entre los factores del EDAH adaptado y los factores del Cuestionario de Victimización. La correlación ha sido analizada mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Finalmente, se generaron los diagramas de dispersión de cada una de las relaciones entre variables estudiadas, con el fin de identificar visualmente posibles relaciones no lineales que pudiesen estar afectando a los coeficientes obtenidos.

RESULTADOS

Para analizar la posible relación entre el nivel informado de aparición de síntomas de Hiperactividad-Impulsividad o de Déficit de Atención en estudiantes y la frecuencia reconocida de agresión a otros compañeros, se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson entre los factores del EDAH adaptado (Hiperactividad-Impulsividad y Déficit de Atención) y los factores del Cuestionario de Agresión (Exclusión Social y Burlas; Disrupción en el Aula; Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado; y Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes).

Como se puede apreciar en la tabla 7, todas las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas, lo que indica que cuanto más reconoce el alumno evaluado que presenta síntomas de Hiperactividad-Impulsividad o de Déficit de Atención, más reconoce ejercer los diversos tipos de violencia escolar evaluados con el Cuestionario de Agresión. La magnitud de las correlaciones es moderada, entre .341 y .606. La Hiperactividad-Impulsividad presenta correlaciones más altas que el Déficit de Atención con cada uno de los cuatro tipos de agresión evaluados y, en ambos casos, los mayores índices de correlación son los que los vinculan con la Disrupción en el Aula. Los diagramas de dispersión mostrados en la figura 1 no revelan un tipo de relación entre variables diferente a la lineal.

Tabla 7. Coeficientes de correlación de Pearson entre los factores del EDAH adaptado y del Cuestionario de Agresión (N= 398).

	H-I	DA
Exclusión Social y Burlas	.463**	.397**
Disrupción en el Aula	.606**	.489**
Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado	.411**	.345**
Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	.401**	.341**

Notas: H-I= Hiperactividad-Impulsividad; DA= Déficit de Atención; ** $p < .01$

Para analizar la posible relación entre el nivel de aparición de síntomas de Hiperactividad-Impulsividad o de Déficit de Atención en estudiantes y la frecuencia reconocida de victimización en diversas situaciones de violencia escolar, se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson entre los factores del EDAH adaptado (Hiperactividad-Impulsividad y Déficit de Atención) y los factores del Cuestionario de Victimización (Exclusión Social y Burlas; Violencia de Profesorado hacia Alumnado; Disrupción en el Aula; y Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes).

Como se puede apreciar en la tabla 8, tanto la Hiperactividad-Impulsividad como el Déficit de Atención muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa con victimización en situaciones de Exclusión Social y Burlas, Violencia de Profesorado hacia Alumnado y Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes. Es decir, que cuanto mayor es la Hiperactividad-Impulsividad o el Déficit de Atención reconocido por

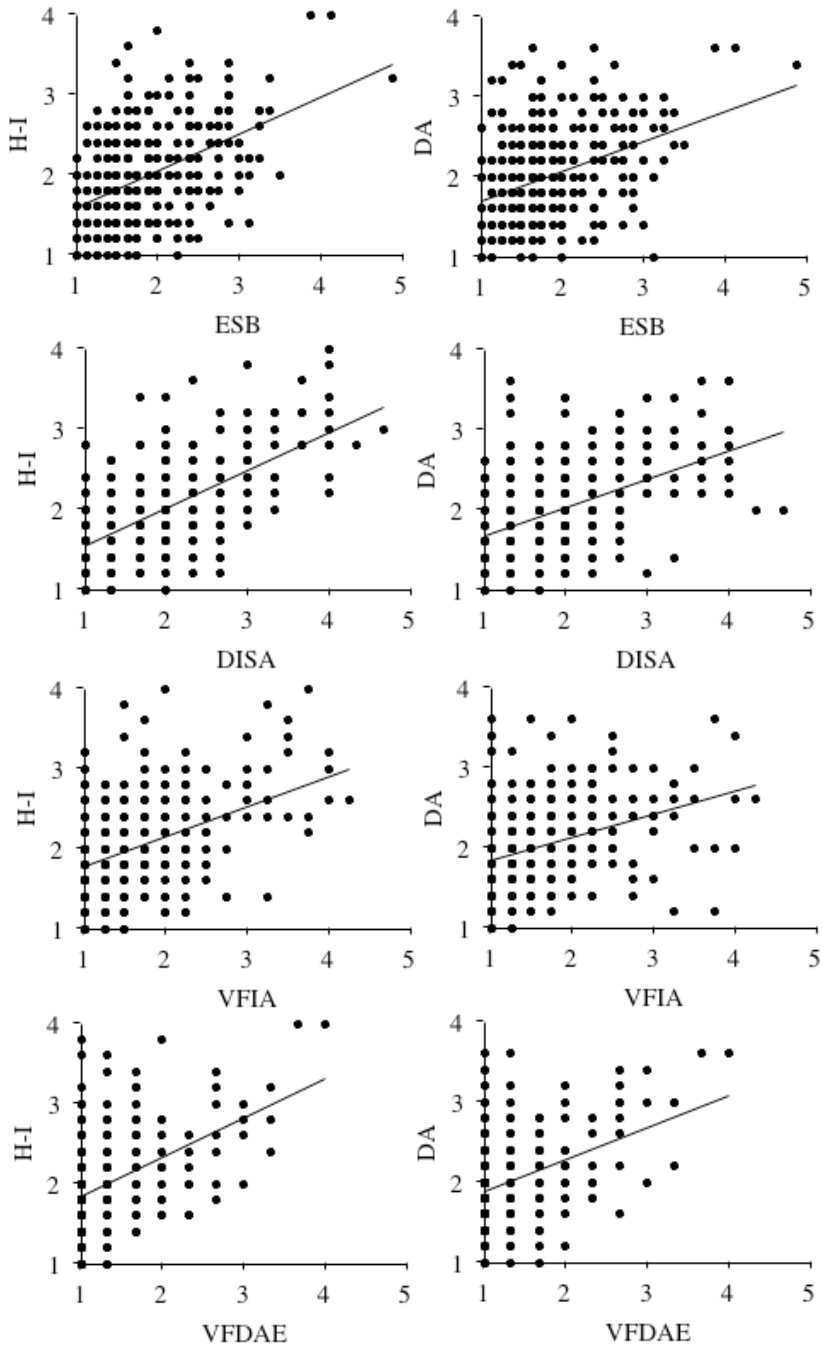


Figura 1. Diagramas de dispersión entre los factores del EDAAH adaptado y cada uno de los tipos de violencia evaluados por el Cuestionario de Agresión.

el alumno evaluado, mayor es la frecuencia con la que informa ser víctima de estos tres tipos de violencia escolar. En cambio, ni la Hiperactividad-Impulsividad ni el Déficit de Atención muestran una correlación estadísticamente significativa con padecer o sentirse molesto por comportamientos de Disrupción en el Aula emitidos por sus compañeros.

Tanto ser víctima de Exclusión Social y Burlas como de Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes (ambos, tipos de violencia entre estudiantes) presentan coeficientes de correlación de Pearson de magnitud baja (entre .142 y .297), aunque estadísticamente significativa, con los dos factores del EDAH adaptado, siendo superiores los coeficientes de correlación entre estos dos tipos de violencia y el Déficit de Atención que entre estos dos tipos de violencia y la Hiperactividad-Impulsividad. En cambio, la Violencia de Profesorado hacia Alumnado presenta coeficientes de correlación de Pearson de magnitud moderada con los dos factores del EDAH adaptado (.363 y .451), mayor en relación con la Hiperactividad-Impulsividad que con el Déficit de Atención (tabla 8). Como se puede observar en la figura 2, los diagramas de dispersión no revelan un tipo de relación entre variables diferente a la lineal.

Tabla 8. Coeficientes de correlación de Pearson entre los factores del *EDAH adaptado* y del *Cuestionario de Victimización* ($N= 398$).

	H-I	DA
Exclusión Social y Burlas	.194**	.297**
Violencia de Profesorado hacia Alumnado	.451**	.363**
Disrupción en el Aula	.033	.072
Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes	.142**	.180**

Notas: H-I= Hiperactividad-Impulsividad; DA= Déficit de Atención; ** $p < .01$

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido analizar la posible existencia de una relación entre síntomas de inatención y victimización y entre síntomas de hiperactividad-impulsividad y agresión en una muestra no clínica de estudiantes de ESO. En términos generales, los resultados obtenidos apoyan la existencia de esta relación, si bien con algunos matices.

Los resultados obtenidos muestran que el tipo de violencia escolar que tanto los síntomas de hiperactividad-impulsividad como de déficit de atención permiten predecir con mayor certidumbre es la emisión de comportamientos disruptivos en el aula. Si bien es la hiperactividad-impulsividad la que muestra una mayor asociación con la emisión de este tipo de comportamientos, el hecho de que un alumno se distraiga fácilmente y muestre una escasa capacidad para persistir en las tareas también se relaciona con la posibilidad de que distraiga o moleste al profesor o a sus compañeros en el aula. En cambio, no se ha detectado una relación estadísticamente significativa entre presentar síntomas de hiperactividad-impulsividad o déficit de atención y percibir que sus compañeros no le dejan atender, con su comportamiento, durante las clases. Una posible explicación a este resultado se puede encontrar en que la disrupción en el aula es el

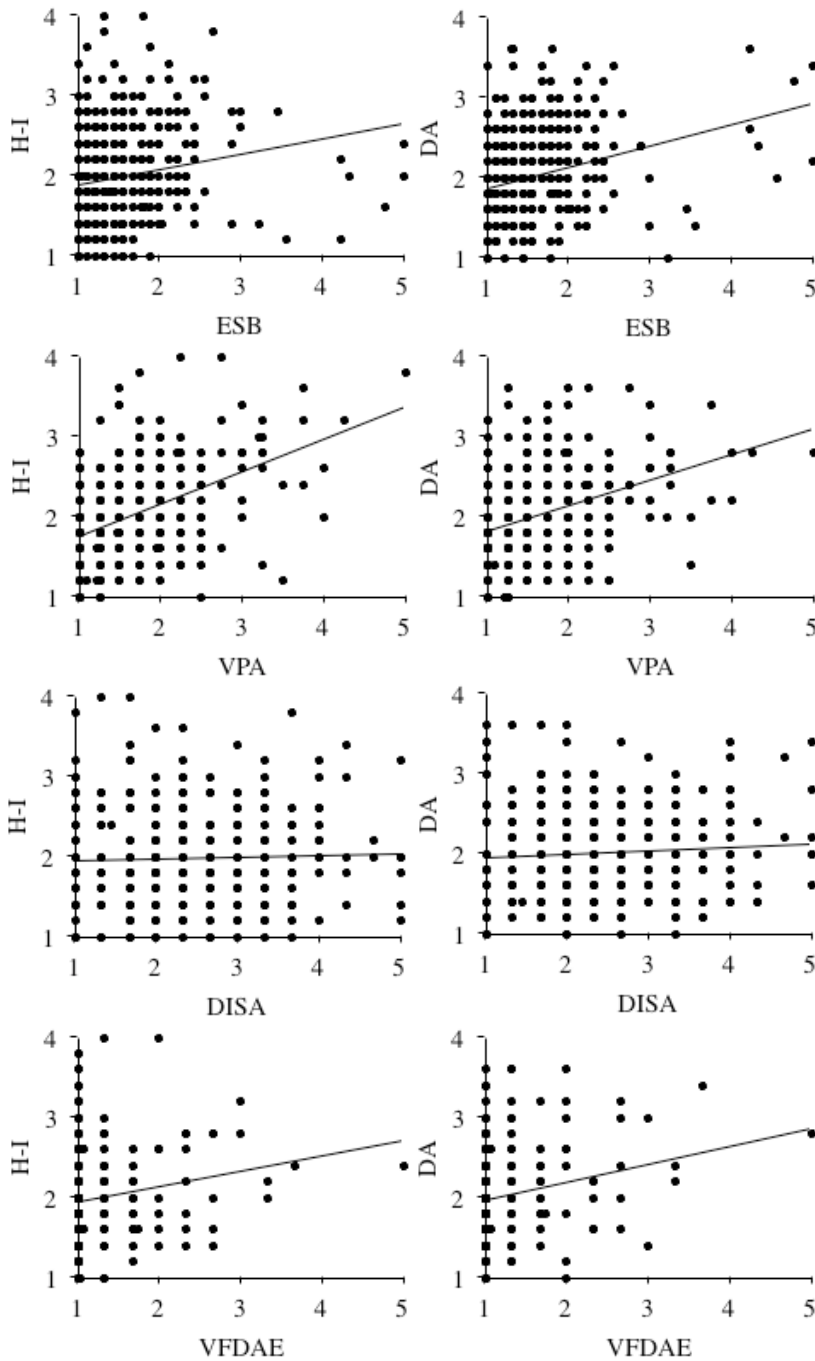


Figura 2. Diagramas de dispersión entre los factores del EDAAH adaptado y cada uno de los tipos de violencia evaluados por el Cuestionario de Victimización.

tipo de violencia escolar más generalizado en los centros de Educación Secundaria (Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro, 2011), por lo que estudiantes con cualquier grado de hiperactividad-impulsividad o inatención pueden percibir la aparición de comportamientos disruptivos en el aula por parte de sus compañeros.

La hiperactividad-impulsividad presenta una mayor correlación con emitir Exclusión Social y Burlas, Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes y Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado que el déficit de atención. En cambio, el déficit de atención presenta una mayor asociación con padecer Exclusión Social y Burlas y Violencia Física Directa y Amenazas entre Estudiantes que la hiperactividad-impulsividad (la Violencia Física Indirecta por parte del Alumnado no fue evaluada en el Cuestionario de Victimización). Estos resultados apoyan la hipótesis de partida: la existencia de correlación entre hiperactividad-impulsividad y agresión y entre déficit de atención y victimización. No obstante, también se han hallado, contrariamente a lo esperado, correlaciones positivas y estadísticamente significativas, aunque de menor magnitud que las anteriores, entre déficit de atención y agresión y entre hiperactividad-impulsividad y victimización. Una posible explicación a este resultado se puede encontrar en el hecho de que el alumnado hiperactivo, eminentemente agresor, puede ser también víctima de violencia física y verbal como respuesta a sus agresiones, así como de exclusión social por su propio comportamiento. Del mismo modo, un alumno con déficit de atención, más asociado a ser víctima de violencia escolar, puede responder a las agresiones mediante comportamientos también violentos. De hecho, autores como Hanish y Guerra (2004), Olweus (2003), o Unnever (2005) distinguen dos tipos de víctimas en situaciones de maltrato entre estudiantes: víctimas pasivas y víctimas agresivas. A diferencia de las víctimas pasivas, sumisas, las víctimas agresivas reaccionan agresivamente cuando les agreden. El alumnado con déficit de atención, en ocasiones, puede participar en situaciones de violencia escolar como víctima agresiva. Se ha relacionado la participación como víctima agresiva con un bajo autocontrol (Unnever, 2005), por lo que es posible que tener déficit de atención y además presentar síntomas de impulsividad favorezca este tipo de reacciones en situaciones de victimización. Esta hipótesis debería ser explorada en futuros estudios.

Por último, el tipo de victimización que con mayor grado de certidumbre permiten predecir tanto los síntomas de hiperactividad-impulsividad como los de déficit de atención (aunque en mayor medida los primeros) es la Violencia de Profesorado hacia Alumnado, es decir, la percepción por parte de los estudiantes de que el profesorado emite ciertos comportamientos que interpretan como tenerles manía, ignorarles, burlarse de ellos o ignorarles. Este resultado tal vez se deba al comportamiento problemático de estos estudiantes (emisión de comportamientos disruptivos en el aula y agresiones entre iguales, sobre todo por parte del alumnado hiperactivo-impulsivo), que puede afectar a la relación entre alumnado y profesorado. El deterioro de la relación puede hacer que el profesorado verdaderamente emita ese tipo de conductas, pero también que el alumnado interprete ciertas conductas neutras por parte del profesorado de manera negativa.

La principal relevancia práctica de estos resultados radica en que advierten acerca de la relación entre los síntomas característicos de cada subtipo de TDAH y

el riesgo de participar como víctima o agresor en situaciones de violencia escolar en Educación Secundaria. Resulta fundamental, por lo tanto, la detección temprana, en niveles educativos previos, del TDAH (descartando que se trate de un problema de ansiedad, depresión u otros) y la identificación de su subtipo, ya que cuanto más se tarde en detectar, más probable que se termine asociando a otros problemas o trastornos. De este modo, se podrá aplicar el tratamiento específico a tiempo y evitar en lo posible la aparición de esa comorbilidad o problemas asociados, entre los que se encuentran la participación en situaciones de violencia escolar. La relación detectada entre la hiperactividad-impulsividad y el déficit de atención con la participación como víctima o agresor en situaciones de violencia escolar sugiere, asimismo, la importancia de trabajar con el alumnado diagnosticado no sólo aspectos cognitivos sino también sociales, que permitan prevenir o tratar estos problemas asociados (Holmberg y Hjern, 2008). Así, mientras que con los agresores en situaciones de violencia entre estudiantes se suele trabajar la empatía, la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones y el control de las emociones negativas (enfado, ira, rabia...), con las víctimas se suelen trabajar aspectos como la autoestima, el manejo de pensamientos distorsionados, la creación de grupos de apoyo de compañeros o el desarrollo de habilidades comunicativas, como el inicio y mantenimiento de conversaciones, pedir ayuda, o expresarse de manera asertiva para decir “no”, hacer frente a provocaciones o expresar críticas con firmeza pero sin provocar al agresor (Álvarez-García *et al.*, 2009; Cerezo, Calvo, y Sánchez, 2011; Suckling y Temple, 2006).

Ya para finalizar, se ha de destacar que el trabajo aquí presentado resulta novedoso por ser uno de los pocos publicados con el fin de analizar el impacto diferencial de los síntomas de hiperactividad-impulsividad y déficit de atención sobre la participación como víctimas o agresores en situaciones de violencia escolar en Educación Secundaria, así como por plantear patrones específicos de victimización-agresión en función del subtipo de TDAH. Si bien existen trabajos previos que vinculan el TDAH con la participación en situaciones de violencia escolar, estos trabajos obtienen resultados inconsistentes con respecto al papel del alumnado con TDAH en esas situaciones de violencia. Una posible explicación, congruente con los resultados obtenidos en el presente estudio, sería que estos trabajos previos no han considerado el subtipo de TDAH de la muestra analizada como variable relevante a controlar. De acuerdo con los estudios previos que han analizado el perfil social de los subtipos de TDAH y con los resultados del presente estudio, resulta plausible la existencia de una relación específica entre subtipo de TDAH y papel desempeñado en situaciones de violencia escolar. En futuros estudios se tratará de replicar esta investigación, esta vez con muestras clínicas de estudiantes diagnosticados con TDAH, a fin de contrastar de manera más directa esta hipótesis, comparando los diferentes subtipos de TDAH. Se trata de un planteamiento aún no suficientemente abordado en estudios previos.

Sin embargo, a pesar de la relevancia práctica de este estudio y de su carácter novedoso, se han de reconocer algunas limitaciones, que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, la muestra analizada ha sido seleccionada de manera incidental, no aleatoria, y se circunscribe a unos niveles educativos y ámbito geográfico concretos, por lo que cualquier generalización a otros

niveles o contextos debe hacerse con precaución. Futuros estudios deberían tratar de replicar este trabajo, con muestras más amplias y representativas de alumnado. En segundo lugar, el uso de una metodología correlacional permite describir relaciones entre variables, predecir la presencia de ciertos niveles en una de ellas conociendo los niveles en la otra. Sin embargo, no permite por sí misma identificar causalidad entre las variables: una de ellas puede ser causa de la otra o viceversa, o incluso el resultado puede responder a la relación de ambas con una tercera variable. En el presente trabajo, parece poco probable que la participación como víctima o agresor en situaciones de violencia escolar sea causa de hiperactividad-impulsividad o de déficit de atención, dado que estos síntomas tienen un origen eminentemente neurobiológico (Barkley, 1999). Más bien sería esperable lo contrario: que la hiperactividad-impulsividad o el déficit de atención fuesen causa de verse implicado en situaciones de violencia escolar. Sin embargo, con este trabajo no se pueden precisar si esto es así o si existen posibles variables que incidan en la magnitud de ambos términos de la relación y expliquen la correlación encontrada. Por ejemplo, los patrones educativos parentales podrían incidir tanto en la magnitud de la sintomatología hiperactiva de los hijos (Raya, Herrero, y Pino, 2008) como en su participación como víctimas o agresores en situaciones de violencia entre estudiantes (Georgiou, 2008; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010). En todo caso, la evidencia correlacional es clave para establecer hipótesis en términos de relaciones causales, las cuales deberán de ser confirmadas en estudios posteriores desde otras perspectivas metodológicas.

REFERENCIAS

- Álvarez-García D, Álvarez L, Núñez JC, Rodríguez C, González-Pienda JA y González-Castro P (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 2, 189-204.
- Álvarez-García D, Núñez JC, Álvarez L, Dobarro A, Rodríguez C y González-Castro P (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-231.
- Álvarez-García D, Rodríguez C, González-Castro P, Núñez JC y Álvarez L (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 35-56.
- American Psychiatric Association (2004). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Anderson AR, Christenson SL, Sinclair MF y Lehr CA (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.
- Bacchini D, Affuso G y Trotta T (2008). Temperament, ADHD and Peer Relations Among Schoolchildren: The Mediating Role of School Bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 447-459.
- Barkley RA (1999). *Niños hiperactivos: Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Bauermeister JJ, Matos M, Reina G, Salas CC, Martínez JV, Cumba E y Barkley RA (2005). Comparison of the DSM-IV combined and inattentive types of ADHD in a school-based sample of Latino/Hispanic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 166-179.

- Buhs ES, Ladd GW y Herald SL (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Cerezo F (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 48, 353-358.
- Cerezo F (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 3, 383-394.
- Cerezo F, Calvo AR y Sánchez C (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado MJ (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Dobarro A (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister*, 24, 77-89.
- Farré A y Narbona J (2001). *EDAH. Escala para la evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: TEA.
- Georgiou S (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213-227.
- Hanish LD y Guerra NG (2004). Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 17-38.
- Holmberg K (2010). The association of bullying and health complaints in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Postgrad Medicine*, 122, 62-68.
- Holmberg K y Hjern A (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(2), 134-138.
- Kowalski RM y Fedina C (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201-1208.
- Kumpulainen K, Rasanen E y Puura K (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- López C, Sánchez A, Pérez-Nieto MA y Poveda M (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 7, 81-99.
- Lora JA y Moreno I (2008). Perfil social de los subtipos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Apuntes de Psicología*, 26, 317-329.
- Mikami AY, Huang-Pollock CL, Piffner LJ, McBurnett K y Hangai D (2007). Social skills differences among Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder types in a chat room assessment task. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 509-521.
- Olweus D (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60,12-17.
- Pérez-Fuentes MC y Gázquez JJ (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 3, 427-437.
- Pérez-Fuentes MC, Gázquez JJ, Fernández-Baena RJ y Molero MM (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39, 2, 81-90.
- Pérez-Fuentes MC, Gázquez JJ, Mercader I, Molero MM y García MM (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 3, 401-412.
- Raya AF, Herrero J y Pino MJ (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20, 691-696.

- Reina M, Ariza T, Gómez-García A y Ramiro MT (2011). Estudio bibliométrico de Aula Abierta. *Aula Abierta*, 39, 97-110.
- Rodríguez C, Fernández-Cueli M, González-Castro P, Álvarez L y Álvarez-García D (2011). Diferencias en la fluidez sanguínea cortical en los subtipos de TDAH. Un estudio piloto. *Aula Abierta*, 39, 25-36.
- Shea, B y Wiener J (2003). Social Exile: The Cycle of Peer Victimization for Boys with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 18, 55-90.
- Solanto MV, Pope-Boyd SA, Tryon WW y Stepak B (2009). Social Functioning in predominantly inattentive and combined subtypes of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13, 27-35.
- Solberg ME y Olweus D (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Suckling A y Temple C (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- Taylor LA, Saylor C, Twyman K y Macias M (2010). Adding Insult to Injury: Bullying Experiences of Youth With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Children's Health Care*, 39, 59-72.
- Torregrosa MS, Inglés CJ, Estévez-López E, Musitu G y García-Fernández JM (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39, 37-50.
- Totura CM, Green AE, Karver MS y Gesten EL (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32, 193-211.
- Tresgallo E (2008). Violencia escolar ("Bullying"): documento para padres y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, 328-333.
- Unnever JD (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Unnever JD y Cornell DG (2003). Bullying, self-control and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.
- Vigil-Colet A y Codorniu-Raga MJ (2004). Aggression and inhibition deficits: The role of functional and dysfunctional impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 37, 1431-1440.
- Wheeler J y Carlson CL (2000). Social functioning and emotional regulation in the Attention Deficit Hyperactivity Disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 30-42.
- Wiener J y Mak M (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the school*, 46, 116-131.

Recibido, 9 Noviembre, 2011
Aceptación final, 12 Abril, 2012