



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Identificación de los componentes actitudinales de la violencia escolar dirigida hacia colectivos específicos.

D.^a María Catalina Marín Talón

2023



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Identificación de los componentes actitudinales de la violencia escolar
dirigida hacia colectivos específicos

Autor: D.^a María Catalina Marín Talón

Director/es: D. José Antonio Ruiz Hernández



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA EN MODALIDAD DE COMPENDIO O ARTÍCULOS PARA
OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. María Catalina Marín Talón

doctorando del Programa de Doctorado en

Programa de Doctorado en Ciencias Forenses

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Identificación de los componentes actitudinales de la violencia escolar dirigida hacia colectivos específicos

y dirigida por,

D./Dña. José Antonio Ruiz Henández

D./Dña.

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Además, al haber sido autorizada como compendio de publicaciones o, tal y como prevé el artículo 29.8 del reglamento, cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 24 de noviembre de 2023

Fdo.: María Catalina Marín Talón

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados

Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Identificación de los componentes actitudinales de la violencia escolar dirigida hacia colectivos específicos.

Dña. María Catalina Marín Talón

Objetivos: La violencia escolar es un grave problema de salud pública que, aun estando presente a lo largo de la historia en los centros educativos, ha experimentado un aumento significativo en investigación en los últimos años. Se estima que más de un tercio de los niños, niñas y adolescentes (NNA) a nivel mundial, han sido agredidos físicamente por sus pares en el contexto escolar, valorándose que el 32% han sido víctimas de algún tipo de acoso, como mínimo una vez en el último mes. Son diversas las variables que se asocian a la aparición de este tipo de violencia, identificándose aspectos sociales, familiares, relacionales e individuales. En este sentido, a nivel individual, las actitudes hacia la violencia en el contexto escolar, son valoradas como predictores eficaces de este tipo de comportamiento entre iguales. El objetivo principal de esta tesis, desde la modalidad de compendio de publicaciones, es explorar y analizar los componentes actitudinales de la violencia escolar hacia tres colectivos, que dadas sus características, son considerados de vulnerabilidad. De forma concreta se presentan tres estudios que analizan las actitudes hacia la violencia asociadas al sexo, al género y al estatus socioeconómico de los NNA participantes en esta dinámica.

Método: Los estudios que componen esta tesis, utilizan un diseño de investigación cualitativo para el análisis de las actitudes hacia la violencia en el contexto escolar. Gran parte de las investigaciones publicadas sobre la relación actitud-conducta utilizan un enfoque cuantitativo que, aunque imprescindible para el estudio de este fenómeno, difícilmente recoge la perspectiva subjetiva de los participantes. Es por esto que los estudios cualitativos adquieren

especial interés, ya que facilitan la exploración del punto de vista de los menores y cómo comunican el mismo, facilitando una mayor profundidad en la exploración del significado y comprensión de la información aportada. En el desarrollo de la metodología cualitativa se ha utilizado la perspectiva de la teoría fundamentada en el enfoque constructivista mediante la realización de grupos focales. Para la obtención de los temas se contó con 96 participantes de centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria españoles.

Resultados: El análisis temático realizado, identifica un total de cuatro actitudes hacia la violencia relacionadas con el colectivo LGTBIQA.+, siete relacionadas con el sexo de los participantes y tres relacionadas con el estatus socioeconómico de los NNA. De entre estas, cuatro bloques actitudinales aparecen para los tres grupos de vulnerabilidad, estas son: a) actitudes hacia la violencia percibida como legítima; b) como forma de sentirse mejor; c) como forma de divertirse y d) cuando es utilizada para socializar. Además, se hallan aspectos concretos y específicos de actitudes asociadas a cada uno de los grupos, aportando información relevante para el análisis y prevención de la violencia en el contexto escolar.

Conclusiones: Los resultados de los estudios que componen esta tesis constatan la importancia de la relación actitud-conducta, aportando además información específica que puede ser utilizada por profesionales de la Psicología, tanto en programas de prevención como de intervención sobre la violencia contra estos colectivos en el contexto escolar.

Identification of the attitudinal components of school violence towards specific groups

María Catalina Marín Talón

Objectives: School violence is a serious public health problem that, although it has been present throughout history in schools, has experienced a significant increase in research in recent years. It is estimated that more than one third of children and adolescents (NNA) worldwide have been physically assaulted by their peers in the school context, and it is estimated that 32% have been victims of some type of bullying at least once in the last month. There are several variables associated with the occurrence of this type of violence, identifying social, family, relational and individual aspects. In this regard, on an individual level, attitudes towards violence in the school context are considered strong predictors of this type of behavior among peers. The main objective of this thesis, presented in a compendium of publications, is to explore and analyze the attitudinal aspects of school violence concerning three specific groups that are considered vulnerable due to their unique characteristics. More specifically, three studies are presented, examining attitudes towards violence in relation to the sex, gender, and socioeconomic status of the children and adolescents involved in this context.

Method: The studies included in this thesis use a qualitative research design to examine attitudes towards violence in the school context. Much of the published research on the relationship between attitudes and behavior relies on a quantitative approach, which, while essential for studying this phenomenon, often fails to capture the subjective perspective of the participants. This is why qualitative studies are of particular interest, as they facilitate the exploration of the children's point of view and how they express it, facilitating a greater depth in the exploration of the meaning and understanding of the information provided. In the

development of the qualitative methodology, the grounded theory perspective was used in the constructivist approach, using focus groups. In order to obtain the topics, 96 participants from Spanish Primary and Compulsory Secondary Education schools were used.

Results: The thematic analysis identified four attitudes towards violence related to LGTBIQA+, seven related to the participants' gender and three related to the socioeconomic status of the children and adolescents. Among these, four attitudinal blocks towards these three groups are found, which are: a) attitudes towards violence perceived as legitimate; b) as a way to feel better; c) as a way to have fun and d) as a way to socialize. In addition, specific aspects of attitudes associated with each of the groups were identified, providing relevant information for the analysis and prevention of violence in the school context.

Conclusions: The results of the studies in this thesis confirm the importance of the attitude-behavior relationship, providing specific information that can be used by psychology professionals. This information can be used in the development of prevention and intervention programs on violence against these groups in the school context.

“Para el mejor barco el mejor timón” esta fue la última dedicatoria que una de las personas más importante de mi vida me dejó escrita... mi padre. A él dedico todo el esfuerzo y el sacrificio de los últimos años... porque sé que tú creías en mí.

Agradecimientos

Son muchas las personas a las que tengo que agradecer tanto... a las que me han ayudado en el camino de la investigación, a las que me han acompañado de forma incondicional, a las que han sido apoyo y aliento. Gracias a todos los que habéis estado a mi lado.

Sé que, por protocolo, es apropiado agradecer en primer lugar a tutores y directores el dar la oportunidad de crecer en la ciencia de la profesión. Tengo la suerte de, sin saltarme dichas recomendaciones, poder agradecer en primer lugar a un amigo, José Antonio. Él fue la primera persona que me acercó a la investigación, cuando solo era un becario y yo una alumna interna que amaba la Psicología. Recuerdo nuestras tardes eternas en los despachos del Luis Vives introduciendo datos en uno de aquellos ordenadores, Dios sabe para qué. Nuestras conversaciones sobre suicidio, cuando aún me quedaba tan lejos la complejidad del deseo de morir. Tengo que agradecerte mucho Jose. Gracias por tu conocimiento, tu ayuda y apoyo. Gracias por querer compartir y saber escuchar. Gracias por confiar y tender la mano de manera incondicional. Sabes que eres una persona muy importante para mí, mi amigo.

A mi querido David... me faltan palabras para agradecerte todo lo que has hecho por mí. Aunque tú me llamas hermana mayor, yo me siento muy pequeña a tu lado. Gracias por haber sido mi guía, por no haber perdido nunca la fe en mí, por saber motivarme y ayudarme. Gracias por tu generosidad, por no perder nunca la paciencia conmigo y por sacrificar tantos días. Gracias por ayudarme a cumplir este sueño, por ir adoquinando el camino. Gracias por ser tú. Eres muy grande en lo profesional, pero aún más en lo personal.

Gracias a todos mis compañeros en la investigación, a Lucía, María, Reyes, Ainhoa, Carmen, Esteban, Begoña... Gracias por vuestra ayuda.

A mi compañero y maestro Bartolomé, gracias por ser un ejemplo al hermanar la Psicología y la Psiquiatría. Gracias por esos momentos de los viernes hablando de “Buena Psicología”. A Simina, mi “alma gemela”, mi compañera. Gracias por haber estado ahí apoyándome y luchando a mi lado. Gracias por cuidarme, acogerme y abrazarme como amiga.

Nos construimos como adultos fijando nuestras raíces en la familia. Yo tenga la suerte de tener una familia maravillosa, a la que agradecer el estar aquí. Gracias desde lo más profundo de mi ser a mi padre, un hombre que creía en la educación y el conocimiento, que me inculcó el valor del esfuerzo y el sacrificio, que siempre creyó en que llegaría a mis metas. Una persona valiente que me enseñó el valor de la vida y de la familia. Gracias a mi madre, la mejor madre del mundo, que me enseñó a entregarme sin condiciones, a intentar ser cada día mejor persona y a no decaer. Gracias a los dos por construir la base de lo que soy. A mis hermanos por los juegos, las risas y los llantos juntos, por seguirme, por ser mis escuderos en la infancia, mis cómplices en la adolescencia y apoyos en mi vida. Os quiero.

Hoy no estaría defendiendo esta tesis si no fuera por la ayuda plena de mi compañero de vida, la persona que más me ha motivado, sufrido y animado en los momentos de frustración. Gracias José Luis por ser mi mayor apoyo, mi “pilar central”. Gracias por sostenerme en los momentos de mayor fragilidad, por quererme tanto y tan bien, por priorizarme, por estar de forma incondicional y por ser mi hogar. Sin ti todo esto no habría sido posible. Gracias a mis hijos por perdonarme cada uno de los momentos en los que no pude estar, por hacerme sentir

la mejor madre, por ser pacientes y quererme tanto... estoy tan orgullosa de vosotros... Que seáis las personas que sois, es mi mayor logro.

Tengo la suerte de tener una gran familia, llena de personas extraordinarias de las que he aprendido todo. Gracias a mi Tata, por ser la Alegría, por ser mi infancia y un refugio para mi espíritu. Gracias por enseñarme a enfrentarme a la adversidad con una sonrisa y a tener fe en los momentos de mayor dolor. A mi Tetico que, aunque me hizo correr cuando lo conocí, ha sido una de las personas más importantes de vida... mi Maestro, mi apoyo en la pérdida, la persona más sabia que conozco y una de las que más admiro. Gracias por alentarme y por hacerme repetir tantas hojas de aquellos trabajos a máquina... sin vosotros no sería lo que soy. Gracias a mis abuelos, que siempre se sintieron orgullosos de mí, más si cabe, cuando para ellos me convertí en algo parecido a un “médico de la cabeza”... os añoro.

Podría seguir agradeciendo a cada una de las personas que han estado en mi camino, que me han aportado o enseñado algo para crecer, pero quiero terminar agradeciendo a alguien muy especial, María... “la naturaleza nos hizo primas, pero la vida nos convirtió en hermanas”. Gracias por ser mi Luz en medio de la oscuridad, por no abandonarme y por ayudarme a llevar todo el peso. Mil gracias por tu aliento, tu ejemplo y tu compañía. Gracias por ser y estar.

Mi padre me decía “algún día te llamarán Dra. Marín... y ese día me sentiré la persona más orgullosa del mundo”... Espero que hoy te sientas así, estés donde estés.

“Siempre parece imposible hasta que se hace”
Nelson Mandela

Índice

1. Introducción	16
a. Violencia asociada al sexo	19
b. Violencia asociada al género.....	20
c. Violencia por aporofobia.....	21
2. Prevalencia de la violencia escolar	22
3. Efectos del acoso en el entorno escolar	24
4. Factores asociados a la violencia escolar.....	25
a. Sociedad y cultura	26
b. Familia.....	26
c. Escuela	27
d. Iguales	28
e. Características personales	28
5. Actitudes hacia la violencia	30
6. Compendio de estudios sobre la relación actitud-conducta violenta en el contexto escolar dirigida hacia el colectivo LGTBIQA+, asociada al sexo de los NNA y por aporofobia.....	31
7. Objetivos de los estudios y resumen de conclusiones	32
8. Estudio 1. Attitudes toward school violence against LGBTQIA+. A qualitative study ...	33
9. Estudio 2: Perception of sex in the attitude-behavior relationship in school violence. A qualitative study	36
10. Estudio 3: Attitudes towards school violence based on socioeconomic status. A qualitative study	38

Identificación de los componentes actitudinales de la violencia escolar dirigida hacia colectivos
específicos

11.	Discusión y conclusiones	40
12.	Referencias	53
13.	Anexos.....	72

1. Introducción

La violencia escolar es un fenómeno social que ha estado presente a lo largo de la historia en los centros educativos. En las últimas décadas, se ha observado un aumento progresivo de la investigación dedicada a esta problemática (Feijóo et al., 2021; Jiménez-Barbero et al., 2016; Merrell et al., 2008), considerándose en la actualidad, un grave problema de salud pública en todo el mundo (Fraguas, 2020).

La violencia escolar se ha definido como la agresión y la victimización que se produce tanto dentro como fuera del aula y en los alrededores del centro escolar, pudiendo manifestarse de forma presencialmente y por medios digitales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2017). Este constructo engloba diferentes integrantes y factores, con comportamiento de perpetración y victimización, y lesiones físicas y/o psicológicas entre otras (Arthuis-Inca et al., 2021; Furlong y Morrison, 2000; Miller y Kraus, 2008).

En ocasiones, se ha utilizado indistintamente los conceptos de agresión y violencia para hacer referencia a este grupo de conductas. Sin embargo, Anderson y Huesmann, (2003) afirman que todo comportamiento violento debe valorarse como una agresión, aunque no toda agresión puede considerarse un acto violento. La agresión es una conducta, no intencionada, que puede generar cualquier tipo de daño a otra persona (por ejemplo un menor puede pegar una patada a otro dentro de un partido de fútbol intentando quitarle el balón). Según estos autores, una agresión en el contexto escolar no necesariamente debe considerarse violencia escolar, pero toda violencia escolar está compuesta por al menos una agresión.

A nivel global, la violencia escolar abarca la humillación, la exclusión social, el daño físico, la destrucción de la propiedad o la perturbación en el aula, entre otras conductas, pudiendo manifestarse de forma directa o indirecta (Jiménez-Barbero et al., 2016; Merrell et

al., 2008; Varela et al., 2019). Hablamos de violencia directa a la que se da en presencia del objetivo, pudiendo manifestarse de forma física (golpes, empujones...) o verbal (amenazas, insultos...). La violencia indirecta, o relacional, aparece cuando el objetivo no está presente, mostrándose mediante exclusión o rechazo social (rumores, manipulación de amistades de la víctima...) (Anderson y Huesmann, 2003; Drennan et al., 2011; Viejo et al., 2020).

El entorno escolar es uno de los principales escenarios de socialización de los niños, niñas y adolescentes (NNA), convirtiéndose en el contexto idóneo para el desarrollo de conductas violentas. Estos comportamientos en el contexto escolar pueden ser percibidos como “normales” dentro de las dinámicas relaciones del centro, asociados a distintas interpretaciones de lo que es considerado como violencia (Ruiz-Hernández, 2020; UNESCO, 2020; Varela et al., 2021).

Al igual que sucede entre agresión y violencia, en ocasiones se ha utilizado el concepto de violencia escolar como sinónimo de acoso escolar. Sin embargo, el acoso escolar debe ser entendido como una forma de agresión deliberada entre una o varias personas, repetida en el tiempo y con una diferencia de poder o inequidad observable y/o percibida, por ejemplo, en la apariencia física, poder psicológico/social, u otros factores (Kowlaski y Limber, 2013; León-del-Barco et al., 2020; Menesini y Salmivalli, 2017; Merrell et al., 2008; Olweus, 1993; Romera et al., 2021; Smith, 2016; Viejo et al., 2020; Volk et al., 2014). Podemos diferenciar cuatro tipos de acoso en el ámbito escolar (UNESCO, 2019): físico, psicológico, sexual y ciberacoso. El acoso físico puede conllevar desde golpes y empujones, hasta amenazas, robos, destrucción de la propiedad o presión para ejercer un acto no voluntario. El acoso psicológico hace referencia al abuso emocional, como excluir o ignorar intencionalmente a alguien, insultar, ridiculizar o difundir mentiras y/o rumores. El acoso sexual incluye comentarios, gestos, burlas o cualquier otro comportamiento violento de contenido sexual. El ciberacoso describe un patrón consistente en tratar a otros de una manera hiriente o cruel a través de las

redes sociales (mensajes de texto, llamadas o videos, entre otros) o en línea (videojuegos o salas de chat, entre otros). Este último tipo de acoso, dadas sus características de anonimato, gran divulgación y la reducción de los límites espacio-temporales, puede representar una mayor amenaza para los NNA (Armitage, 2021).

En cuanto a los roles adquiridos dentro de la dinámica del acoso escolar, podemos identificar el rol de perpetrador de la conducta violenta (NNA que ejerce la violencia); el rol de víctima (NNA sobre el que se ejerce la violencia), y el rol de espectador. Dentro del rol de espectador se incluyen NNA defensores (es decir, personas prosociales que apoyan a la víctima), NNA ajenos (es decir, que ignoran el acoso), y asistentes/reforzadores (es decir, NNA que ayudan y animan al acosador). Estos roles no son excluyentes, siendo posible que un NNA asuma varios de ellos en un mismo momento. Es el caso, destacado en la investigación, de los NNA que ocupan el rol de víctima-perpetrador, es decir, aquellos que son perpetradores con algunos pares y víctimas con otros (Aldridge et al., 2018; Armitage, 2021; Espelage et al., 2022; Fredrick et al., 2020; Salmivalli et al., 1996). Dado que el acoso escolar puede tener como objetivo conquistar o mantener una posición social privilegiada (Volk et al., 2014), se entiende necesaria la actuación de los NNA espectadores, ya que pueden facilitar o desalentar el comportamiento del perpetrador o perpetradores (Olweus, 2001; Salmivalli, 2010).

Feijóo y Rodríguez-Fernández (2021), afirman que los grupos con más diferencias en comparación a la comunidad normativa, son los que mayor vulnerabilidad presentan a la victimización en la violencia escolar. Es por ello por lo que en la presente tesis nos hemos centrado en tres grupos, que por sus características o condiciones sociales, son considerados grupos de vulnerabilidad frente a la violencia.

a. Violencia asociada al sexo

Son muchos los estudios que han abordado el papel mediador del sexo en la dinámica del acoso escolar, encontrando, en este sentido, una elevada variabilidad de resultados. Aunque la mayoría de las investigaciones asocian el sexo femenino con una mayor probabilidad de victimización (Chocarro y Garaigordobil, 2019; Smith et al., 2019), algunos autores concluyen que el sexo no está relacionado con la participación en la dinámica de acoso, ya sea como perpetrador o como víctima (Del Rey et al., 2016; Larrañaga et al., 2018), mientras que otros asocian mayor probabilidad de participación, en ambos roles, al sexo masculino (Kasahara et al., 2019; Romera et al., 2011). Esta falta de consenso en los resultados podría explicarse en base a variables diferenciales de las distintas investigaciones, como pueden ser la edad de los NNA, el país en el que se realiza el estudio o diferencias individuales sobre la forma de considerar el sexo y el género (Feijóo et al., 2021). De forma general, se considera que los chicos son más propensos a perpetrar y recibir violencia física, mientras que las chicas lo son a la violencia psicológica, siendo más probable que sean estas, las que reciban mayor violencia sexual (Cardozo, 2021; De Sousa et al., 2021; Feijóo et al., 2021; Kennedy, 2020; Rodríguez-Franco et al., 2022; Salmivalli et al., 1996; UNESCO, 2020).

En España un 10.6% de las niñas han sufrido acoso y un 8.5% ciberacoso, frente a un 8% y un 5.3% de los niños (Save the Children, 2016). Aunque estas cifras recogen la importancia de este fenómeno social, hay que tener en cuenta que estos estudios tienen ciertas limitaciones metodológicas, por lo que los datos deben valorarse como estimaciones.

El sexo de los NNA, tiene un papel fundamental en otra problemática social de gran relevancia, la violencia de género. En los últimos años se ha estudiado y relacionado la violencia de género y la violencia escolar, encontrando una fuerte asociación entre estos tipos de violencia y los estereotipos de género asociados a cada sexo (Feijóo y Rodríguez-

Fernández, 2021; Russell et al., 2021; Smith et al., 2021; UNESCO, 2020; Villardón-Gallego et al., 2023). La presencia de control, creencias machistas, los celos y en general la influencia de los roles tradicionales asociados al género, actúan como factores de riesgo en la aparición de la violencia de género dentro del contexto escolar (Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021).

b. Violencia asociada al género

Directamente asociado a las cuestiones de género, se encuentra otro grupo de vulnerabilidad, el colectivo LGTBIQA+ (Berry, 2018). Este colectivo está compuesto por estudiantes homosexuales, bisexuales, transgénero, no binarios, asexuales y otros cuya expresión de género no se ajusta a los estereotipos de sexo, como los niños con características femeninas o las niñas con características masculinas (Gates, 2011; UNESCO, 2020).

Entre un 51% y un 58% de los NNA pertenecientes a este colectivo, refiere haber sufrido acoso en el entorno escolar (Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021; Garaigordobil y Larrain, 2020), aumentando la prevalencia entre los alumnos transgénero (64%) (UNESCO, 2020). Estudios previos afirman que sería la orientación sexual, o la identidad de género, el motivador de que estos NNA reciban más violencia que sus pares heterosexuales, ya que no se ajustan a las expectativas tradicionales de sexualidad y expresión de género (Marshall et al., 2015; Moyano y Sánchez-Fuentes, 2020).

El tipo de violencia utilizada contra este colectivo es mayormente verbal (42% violencia verbal frente al 7% violencia física), predominando los rumores (37%), ser ignorado/aislado (24%) o recibir miradas intimidatorias (23%) (UNESCO, 2020).

En cuanto al rol asumido dentro de la dinámica de acoso, los NNA pertenecientes al colectivo LGTBIQA+ se presentan con más frecuencia que sus pares heterosexuales en el rol de víctima, tanto de forma directa como mediante las redes. En cuanto al rol de perpetrador,

no se ha encontrado diferencias entre los NNA pertenecientes al colectivo y sus pares heterosexuales (Garaigordobil y Larrain, 2020), no hallándose datos sobre los roles mixtos.

c. Violencia por aporofobia

A pesar de ser uno de los grupos menos estudiados, existe consenso sobre la influencia de los recursos socioeconómicos en la violencia escolar (Malecki et al., 2020). Estudios previos, recogen una relación positiva entre variables asociadas a bajos recursos socioeconómicos y las dificultades de salud, tanto física como mental, así como una mayor probabilidad de participación en violencia (Attree, 2006; Jones et al., 2020; Tippet y Wolke, 2014), incluido el contexto escolar (Anderson y Huesmann, 2003; Fu et al., 2013; Hormazábal-Aguayo et al., 2019; Olweus, 1993; Woods y Wolke, 2004). En función al rol desempeñado, ser víctima o víctima-perpetrador se ha relacionado con un nivel socioeconómico bajo, destacando factores como la desventaja económica y la pobreza (Brendgen et al., 2016; Bowes et al., 2009; Glew et al., 2005; Lumeng et al., 2010; Tippet y Wolke, 2014).

Aunque estos datos deben tomarse con cautela, España aparece en las estadísticas como uno de los países de la Unión Europea con mayor tasa de pobreza infantil (Save the Children, 2020). En nuestro país el 31% de la población infantil (2610370 de NNA) están en riesgo de pobreza o exclusión social (Save the Children, 2017) y el 47% de las personas en situación de pobreza han sido víctimas de, al menos, un delito de odio por aporofobia (Red de Apoyo a la Integración Sociolaboral (RAIS), 2017).

La aporofobia ha sido definida como una “aversión exagerada a las personas pobres o desfavorecidas” (Cortina, 2017; Pozo-Enciso y Arbieta-Mamani, 2020). A pesar de la importancia de este fenómeno social, y de que el concepto de aporofobia fue descrito y argumentado hace años, los estudios sobre esta variable son muy escasos (Pozo-Enciso y

Arbieto-Mamani, 2020). Esta circunstancia se extiende a su estudio en el contexto escolar, siendo limitadas las investigaciones al respecto. Otros aspectos asociados a los recursos económicos, y que es preciso diferenciar, son el estatus socioeconómico (SES) y el nivel socioeconómico (NES). Generalmente, estos conceptos, son utilizados indistintamente en la bibliografía como sinónimos, haciendo referencia al conjunto de variables económico-sociales que abarcan los recursos, tanto materiales como sociales, el prestigio y la posición socioeconómica del individuo en referencia a su comunidad (Galobardes et al., 2006a; Tippett y Wolke, 2014). Estas variables suelen ser la educación/ocupación familiar, ingresos y condiciones del hogar, valor de la vivienda y disponibilidad de libros o material de estudio en esta, entre otras (Galobardes et al., 2006a; 2006b; Gil-Flores, 2011).

En cuanto al rol adquirido por los NNA en la dinámica de la violencia escolar, no parece existir un consenso en la investigación, sobre la influencia de las variables socioeconómicas en este aspecto. Así pues, algunos estudios la relacionan con mayor probabilidad de victimización, otros con mayor probabilidad de perpetración, incluso otros no observan ningún tipo de influencia de estas variables en violencia escolar (Tippet y Wolke, 2014). Es por ello que en la presente tesis se pretende profundizar en la relación entre estatus socioeconómico y comportamiento violento en el contexto escolar.

2. Prevalencia de la violencia escolar

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019), recoge que 246 millones de NNA en todo el mundo son víctimas de cualquier tipo de violencia en el entorno escolar, especificando que más de un tercio de los NNA en este contexto ha sido agredido físicamente por sus pares. Aproximadamente un 32% de los NNA son víctimas de algún tipo de acoso como mínimo una vez en el último mes. En

el contexto europeo, al menos el 25% de los NNA ha sufrido acoso, mientras que aproximadamente un 10% ha sufrido ciberacoso. En este estudio se observa una amplia variabilidad de la prevalencia dependiendo de la región, oscilando desde el 22.8% en Centroamérica, al 48.2% en África Sub-Sahariana. Esta variabilidad también es significativa según el tipo de conducta violenta estudiada. El acoso psicológico es el más común en Europa y América del Norte, mientras que en el resto de las localizaciones es el acoso físico, siendo el segundo más reportado el acoso sexual. A pesar del impacto social que genera la presencia del ciberacoso, su prevalencia es menor que la del acoso tradicional. Se ha observado una asociación entre la presencia de ambos tipos de acoso en una misma víctima, pudiendo esto reflejar posibles métodos alternativos de perpetrar violencia en el entorno escolar (UNESCO, 2019).

En España los datos de prevalencia varían según el estudio. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2019), señaló que el 17% de los NNA encuestados habían sido víctimas de acoso, al menos en una ocasión en el último mes. Por su parte, la asociación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR) (2021), recoge un descenso en la prevalencia del acoso escolar, del 34.1% en 2019, al 15.2% en 2020. Sin embargo hipotetiza que este descenso podría deberse a la situación sanitaria derivada de la COVID-19.

En el informe *Save the Children*, realizado con NNA de entre 12 a 16 años, se recoge que de los 21487 encuestados, de entre 12 y 16 años, el 9.3% fueron víctimas de acoso, el 6.9% de ciberacoso y 3.7% reconocen haber sufrido ambos tipos de violencia. Por comunidades autónomas, la Región de Murcia está a la cabeza de la estadística, observándose que el 11% de los estudiantes habían sufrido acoso en el entorno escolar (Calmaestra et al., 2016). Sin embargo debe tenerse en cuenta que estos estudios tienen ciertas limitaciones metodológicas

(por ejemplo, en el caso de Murcia, la muestra era muy pequeña y poco representativa) por lo que las cifras aportadas en diferentes estudios pueden variar notablemente.

En función del rol desempeñado, aproximadamente el 20-30% de los NNA participan como perpetrador o víctima, mientras que al menos el 70-80% participan como espectador (Aldridge et al., 2018; Armitage, 2021; Fredrick et al., 2020). Craig y Pepler (1998), observaron que los NNA con rol de espectador pueden unirse activamente tanto a los perpetradores (aproximadamente en el 21% de las ocasiones), como a las víctimas defendiéndolas (aproximadamente en el 25% de las ocasiones), aunque en su mayoría se mantenían ajenos a la dinámica.

3. Efectos del acoso en el entorno escolar

Es de común acuerdo que estar involucrado en acoso escolar genera efectos adversos en la salud de los NNA, tanto a corto como a largo plazo, además de costes sociales y económicos a nivel comunitario (UNESCO, 2017). Las posibles consecuencias que genera la violencia en las aulas, va a depender de factores como la frecuencia, la gravedad, el tipo de acoso o el rol adquirido por el NNA en la dinámica, entre otros (Armitage, 2021).

En este sentido, se han observado consecuencias tanto a nivel físico, psicológico, relacional, social, económico o académico entre otras (Fraguas et al., 2020; Romera et al., 2021; Smith, 2016; Swearer y Hymel, 2015; UNESCO, 2017). A corto y medio plazo, los NNA victimizados pueden sentir miedo y estrés, reducción de la autoestima (Singh y Steyn, 2014) y disminución de la competencia y de la adaptación social (Haynie et al., 2001). Además, las víctimas pueden tener dificultades en el rendimiento escolar y menor percepción de pertenencia grupal en el entorno escolar, pudiendo generar aislamiento y absentismo (Armitage, 2021; Moon y Lee, 2020; UNESCO, 2018). Cuando las víctimas son adolescentes,

se observa mayor riesgo de padecer problemas de salud mental graves, como ansiedad o depresión (Aldridge et al., 2018; Haynie et al., 2001; Luk et al., 2010; Singh y Steyn, 2014), así como ideación suicida o intentos de suicidio (Aldridge et al., 2018; Copeland et al., 2013; Singh y Steyn, 2014; Turner et al., 2013). También pueden tener mayor riesgo de padecer conductas adictivas, destacando el tabaco, el cannabis o el alcohol (UNESCO, 2018).

A largo plazo, la exposición a violencia puede generar consecuencias negativas en el estado anímico, favoreciendo la presencia de depresión e ideación/conducta suicida en la edad adulta. De igual manera, se ha observado que tanto perpetradores como víctimas presentan un mayor riesgo de comportamientos violentos en etapas posteriores (Armitage, 2021; Espelage et al., 2022; UNESCO, 2018; Varela et al., 2019).

Los perpetradores de la violencia en el contexto escolar, presentan dificultades de salud similares a las consecuencias negativas que experimentan las víctimas (Moon y Lee, 2020). Entre las dificultades que se asocian al rol de perpetrador de acoso escolar encontramos comportamiento violento posterior, conductas delictivas en la adolescencia, diagnóstico adulto de personalidad antisocial, consumo excesivo de alcohol, violencia sexual y angustia psicológica (Aldridge et al., 2018; Copeland et al., 2013; Espelage et al., 2016; Sullivan, 2006; Yoon et al., 2021).

En términos de gravedad de las consecuencias, algunos estudios afirman que los NNA más afectados son aquellos que asumen el rol de perpetrador-víctima, seguidos por las víctimas y posteriormente los perpetradores (Armitage, 2021; Swearer y Hymel, 2015).

4. Factores asociados a la violencia escolar

Existen múltiples factores asociados a violencia escolar. Estos factores están relacionados con entornos tanto proximales (familia, escuela e iguales), como distales (influencia social y

cultural). Todas estas variables interactúan con las características individuales de los NNA y, por lo tanto, influyen en la conducta violenta en el entorno escolar (Cardozo, 2021; Moond y Lee, 2020; Salmivalli et al., 1996; Swearer y Hilmer, 2015).

a. Sociedad y cultura

El comportamiento violento se gesta como producto de la interacción de las variables del individuo y las situaciones precipitantes (Huesmann et al., 2017). Se recoge a lo largo de la investigación que a nivel social, los NNA que se desarrollan en entornos en los que se acepta, normaliza o incluso se refuerza la violencia como medio para resolver conflictos, presentan mayores probabilidades de ejercerla contra otros de forma inmediata y a largo plazo. De esta manera los NNA crean guiones, creencias y esquemas que facilitan las reacciones violentas ante situaciones de conflicto (Anderson y Huesmann, 2003; Banyard et. al., 2020; Huesmann et al., 2017).

b. Familia

En el desarrollo de los NNA, la familia es una de las fuentes principales de socialización, adquiriendo en ella creencias, valores, normas y formas de interacción que modularán su integración social en uno u otro sentido. Estudios previos, recogen factores del ámbito familiar asociados a la conducta violenta en el contexto escolar. De esta forma, el estilo parental inhibicionista o sobreprotector, la crianza autoritaria, la normalización del comportamiento agresivo, la lejanía afectiva, déficits en la supervisión de los progenitores o tutores, un bajo nivel educativo familiar, formas inadecuadas de resolver conflictos, mala gestión emocional, alto nivel de coerción, comunicación deficiente o los conflictos entre los miembros de la familia, entre otras variables, se han asociado a la participación de los NNA

en violencia escolar (Álvarez-García et al., 2018; Anderson y Huesmann, 2003; Brendgen et al., 2016; Cook et al., 2010; Lereya et al., 2013; Loinaza y De Sousab, 2020; Moon y Lee, 2020; Ruiz-Hernández et al., 2019; Swearer y Hylmer, 2015).

c. Escuela

La violencia, como fenómeno grupal, está influenciada por el clima escolar en el que se desarrollan los NNA (Aldridge et al., 2018; Salmivalli et al., 2019; UNESCO, 2020). Se ha definido el clima escolar como las actitudes, normas, creencias, valores y expectativas compartidas en las que se basa la vida escolar, modulando la percepción de seguridad que sienten los miembros de la comunidad (Aldridge et al., 2018). Un clima escolar positivo se asocia de forma negativa con la aparición de violencia en este entorno (Aldridge et al., 2018). Variables como el apoyo del profesorado y de los iguales, conexiones escolares y la seguridad escolar (claridad de reglas y búsqueda de ayuda), se asocian a un clima escolar positivo (Demaray y Malecki, 2003; Eugene, et al., 2021; Li et al., 2011). De igual forma, variables como las relaciones de apoyo con los profesores y los compañeros (Demaray y Malecki, 2003; Li et al., 2011), la conexión y el compromiso escolar (Li et al., 2011; Turner et al., 2014), el establecimiento de límites del comportamiento y la asociación con las consecuencias (Olweus, 1994), y las creencias normativas del centro con respecto a la violencia (Anderson y Huesmann, 2003; Aldridge et al., 2018), han sido valoradas como importantes por su relación con la implicación de los NNA en violencia escolar (Swearer y Hymel, 2015; Varela et al., 2019).

d. Iguales

Los NNA también adquieren conocimiento en la interacción con sus iguales, influenciando estos en las creencias normativas relacionadas con la agresión y la violencia (Anderson y Huesmann, 2003). De esta manera, relacionarse con compañeros que muestren comportamiento violento, aumenta la probabilidad de participar en violencia escolar (Álvarez-García et al., 2018; Loinaza y De Sousab, 2020). Algunos autores afirman que los NNA pueden llegar a percibir la violencia escolar como una herramienta que favorece la integración, el reconocimiento y el estatus en el centro, llegando a interiorizarse como una forma válida de interacción con otros (Ellis y Wolfe, 2015; Swear y Hymel, 2015; Varela et al., 2019).

e. Características personales

Dentro de las características individuales, se han señalado aspectos biológicos y psicológicos relacionados con la participación en uno u otro rol. Desde el aspecto puramente biológico, se ha hecho referencia a niveles bajos de excitación y serotonina, niveles altos de testosterona, déficit en el funcionamiento cognitivo, trastornos del desarrollo o déficit de atención con hiperactividad, entre otros (Anderson y Huesmann, 2003).

Entre las variables psicológicas se ha estudiado la influencia de la impulsividad, la falta de empatía y asertividad, agresividad, problemas de salud mental, comportamiento antisocial, sintomatología ansiosa, sintomatología depresiva, timidez y retraimiento social, actitudes positivas frente a la violencia, menor tolerancia a la frustración o problemas de consumo entre otros (Álvarez-García et al., 2018; Brendgen et al., 2016; Dill et al., 2004; Hormazábal-Aguayo et al., 2019; Swearer y Hymel, 2015; Tsaousis, 2016). Una mayor impulsividad, menor empatía y menor tolerancia a la frustración, son cualidades presentes de forma más

significativa en los perpetradores del acoso (Loinaza y De Sousab, 2020), mientras que la falta de asertividad se asocia con la victimización. La baja autoestima puede encontrarse relacionada de forma inversa con la perpetración y la victimización en el proceso de intimidación (Álvarez-García et al., 2018; Tsaousis, 2016).

Varios autores describen un “círculo causal” en la presencia de las variables psicológicas relacionadas con la violencia escolar. De forma concreta, la experiencia negativa con los pares, muy probablemente sustentada en dificultades de retraining y bajas habilidades sociales, se relaciona de forma significativa con la aparición de dificultades emocionales y baja autoestima. A su vez, la sintomatología depresiva favorece el aumento de la victimización, que dificulta la interacción con otros NNA (Fredstrom et al., 2011; Dill et al., 2004; Egan y Perry, 1998).

Otro factor relacionado con las características individuales, tiene que ver con las creencias normativas. La valoración de nuestro propio comportamiento se genera en base a estas creencias, actuando de inhibidor o facilitador de la conducta violenta. Este filtro de respuesta se adquiere a través de la observación que hacen los NNA en los distintos contextos (Anderson y Dill, 2000; Anderson y Huesman, 2003; McMahon et al., 2009). Es en la interacción con la violencia (de forma directa o a través de los medios de comunicación o videojuegos entre otros), donde el NNA puede crear una visión hostil del mundo y de los otros, guiones sociales agresivos en la resolución de conflictos y desregulación emocional. Es decir, es en la convivencia con comportamientos violentos, cuando los NNA adoptan las creencias normativas que aprueban la agresión como forma relacional (Sweaver y Hymel, 2015). Esta construcción favorece la aparición de conducta violenta, ya sea en el rol de perpetrador o en el de víctima, mediante el ensayo, el aprendizaje y el refuerzo de estructuras de conocimiento relacionadas de forma positiva con la violencia (Anderson y Huesman, 2003; Moon y Lee, 2020; Rydell, 2016). La creencia normativa adquiere mayor peso cuando interactuamos en un

medio “online” que contenga violencia, ya que hay ausencia de señales sociales y contextuales que actúen como inhibidores (Ang et al., 2011).

5. Actitudes hacia la violencia

Dentro de las variables descritas como moduladoras o facilitadoras del comportamiento violento en el contexto escolar, las actitudes han sido valoradas como una de las variables con mayor importancia en la comprensión, intervención y prevención de esta conducta (Fraguas et al., 2020; Jiménez-Barbero et al., 2016; Merrell et al., 2008; Pina et al., 2022). Zanna y Rempel (1988), las describen como “evaluaciones globales y relativamente estables, que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud. Esta disposición evaluativa puede influenciar a las cogniciones, las respuestas afectivas, la intención conductual y la conducta en sí misma del individuo”. En este sentido, las actitudes influyen, dirigen, moldean y/o predicen el comportamiento del sujeto (Kraus, 1995) y nos ayudan a organizar y dar sentido a la información que recogemos del entorno, facilitando que nos adaptemos a él (Allport, 1935; Sherif, 1936). Es por todo esto por lo que se entiende que las actitudes pueden predecir de forma significativa el sentido de la conducta, especialmente cuando esta se da de forma irreflexiva o cuando los beneficios de actuar de forma congruente con ellas facilitan esta relación, siendo este tipo de comportamientos los que pueden predominar en los centros escolares (Anderson y Heusman, 2003; Fazio, 1990; Moon y Lee, 2020; Varela et al., 2021).

A lo largo de la investigación, se ha escrito mucho sobre la relación actitud-conducta. Diversos metanálisis han señalado que las actitudes son una variable especialmente relevante para la eficacia de los programas de intervención/prevención en violencia escolar (Fraguas et al., 2020; Jiménez-Barbero et al., 2016; Merrell et al., 2008), pero ha sido una reciente

publicación la que aborda de forma concreta la relación entre actitudes hacia la violencia y el comportamiento violento en la escuela, el metanálisis llevado a cabo por Pina et al. (2022a). Como se desprende de este estudio, existe una relación consolidada de las actitudes, y sus diferentes variantes, con distintas formas de violencia en el contexto escolar entre NNA.

6. Compendio de estudios sobre la relación actitud-conducta violenta en el contexto escolar dirigida hacia el colectivo LGTBIQA+, asociada al sexo de los NNA y por aporofobia

A continuación se presenta una tesis doctoral enmarcada en la modalidad de compendio de artículos que incluye una totalidad de tres trabajos publicados. Todos ellos se han realizado desde la perspectiva del análisis cualitativo de la relación actitud-conducta. En primer lugar, en Pina et al. (2021b), se estudiaron, en 96 participantes de Educación Primaria y Secundaria, la relación actitud-conducta, cuando la violencia iba dirigida hacia el colectivo LGTBIQA+. En segundo lugar, en Pina et al. (2022b), se estudió en la misma muestra, las actitudes hacia la violencia asociadas a conducta violenta en el contexto escolar y la influencia del sexo en esta relación. Finalmente, en Pina et al. (2022c), se analizó la influencia de la aporofobia en las actitudes y las conductas violentas en estos mismos participantes.

En la investigación son escasos los estudios que abordan la relación actitud-conducta violenta en el contexto escolar, siendo prácticamente inexistentes los que lo hacen explorando la influencia de la identidad de género, el sexo, o el estatus socioeconómico de los participantes. En este sentido, el artículo de Pina et al. (2021b), sigue la estela de investigaciones previas donde, a pesar de haberse estudiado la violencia escolar y su relación con el colectivo LGTBIQA+ (v.g. Grossman et al., 2009; Juárez-Chávez et al., 2018), no parece haberse realizado desde el enfoque de la influencia de las actitudes. En Pina et al. (2022b), se cumple esta misma premisa. A pesar de existir estudios previos que han analizado

cuantitativamente la conducta violenta en el contexto escolar y su relación con el sexo, tanto en el perpetrador como en la víctima (v.g. Dumont, et al., 2020; Miranda, et al., 2020), estos trabajos no profundizan en la influencia de las actitudes en esta relación, por lo que nuestro estudio permitiría una mejor comprensión de este fenómeno. Finalmente, el trabajo de Pina et al. (2022c), profundiza en la relación de la violencia escolar con el estatus percibido en el centro, intentando realizar una descripción del fenómeno social de la aporofobia en el contexto escolar. En su conjunto, estos tres estudios permiten una mayor comprensión de las actitudes hacia la violencia y la conducta violenta asociada, cuando esta tiene motivadores concretos.

7. Objetivos de los estudios y resumen de conclusiones

El objetivo principal de esta tesis, es profundizar en la relación actitud-conducta violenta cuando esta está asociada a factores específicos como el sexo, la identidad de género o el estatus socioeconómico de los NNA en el centro escolar.

Específicamente en el estudio de Pina et al. (2021b), se evaluaron las actitudes hacia la violencia escolar dirigidas hacia miembros del colectivo LGTBIQA+. Se plantearon las siguientes preguntas de investigación: a) ¿son mayores las actitudes hacia la violencia cuando van dirigidas a un miembro del colectivo LGTBIQA+?; b) dentro del propio colectivo ¿hay algunos subgrupos asociados a mayores actitudes hacia la violencia?

En el estudio de Pina et al. (2022b), se identificaron las actitudes y los comportamientos violentos de los NNA en el centro escolar y cómo esta relación puede verse afectada por el sexo de los participantes. Las preguntas de investigación fueron: a) ¿las actitudes hacia la violencia son diferentes según el sexo de los NNA implicados en violencia escolar?; b) ¿la conducta violenta está influenciada igualmente por el sexo de los NNA? La hipótesis

principal del trabajo es que las actitudes y la conducta violenta son distintas cuando los NNA son percibidos como chicos o chicas.

Finalmente en el trabajo de Pina et al. (2022c), se identificaron actitudes hacia la violencia basada en la discriminación aporofóbica y su asociación con determinados comportamientos violentos. Como preguntas de investigación se plantearon: a) dentro de los centros escolares, ¿existe un estatus socioeconómico percibido?; b) ¿qué aspectos son determinantes para evaluar el estatus dentro del centro escolar?; c) ¿el estatus percibido en el centro influye en las actitudes y la conducta violenta?

8. Estudio 1. Attitudes toward school violence against LGBTQIA+. A qualitative study

Referencia: Pina, D., Marín-Talón, M. C., López-López, R., Martínez-Sánchez, A., Cormos, L. S.; Ruiz-Hernández, J. A., Abecia, B., y Martínez-Jarreta, B. (2021). Attitudes toward school violence against LGBTQIA+. A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11389.

<https://doi.org/103390/ijerpht82111389>

Este estudio ha sido publicado en la revista *International Journal of Environmental Research and Public Health*, en el año 2021. El último indicador disponible sobre esta revista se puede localizar en el listado JCR teniendo un impacto de 4.614 (Q2 *Public, Environmental & Occupational Health*). Los autores de este estudio pueden consultarse en la tabla 1.

Tabla 1

Autores del manuscrito de Pina et al. (2021b)

Autor	Correo
David Pina López	david.pina@um.es
María Catalina Marín-Talón	catimarin@um.es
Reyes López-López	reyeslopezlopez99@gmail.com
Ainhoa Martínez-Sánchez	ainhoa.martinez2@um.es
Lucía Simina Cormos	luciasimina.cormos@um.es
José Antonio Ruiz-Hernández	jaruiz@um.es
Begoña Abecia	begoabecia@gmail.com
Begoña Martínez-Jarreta	mjarreta@unizar.es

*Cartas de aceptación de los autores disponibles en anexos

La doctoranda, en este trabajo, ha contribuido en la concepción, búsqueda bibliográfica, análisis de datos, redacción del manuscrito original y en la respuesta a revisores de la revista.

Denominación de la revista

International Journal of Environmental Research and Public Health.

Resumen

Las actitudes hacia la violencia son variables relevantes para la evaluación, prevención e intervención en violencia escolar. Este estudio, pretende examinar las actitudes hacia la violencia escolar contra el colectivo LGTBIQ+ y su relación con las conductas violentas. Para ello, 96 estudiantes españoles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria participaron en este estudio cualitativo mediante grupos focales, para su posterior análisis

temático. Los resultados identifican cuatro actitudes hacia la violencia dirigida contra el colectivo LGTBIQA+. Estas son: a) violencia como forma de diversión; b) para sentirse mejor; c) cuando se percibe como legítima y d) como una manera de sociabilizar. Se aprecia una mayor cantidad de actitudes y conductas violentas hacia los chicos homosexuales y los NNA transgénero.

URL: https://www.mdpi.com/1660-4601/18/21/11389/review_report

9. Estudio 2: Perception of sex in the attitude-behavior relationship in school violence. A qualitative study

Referencia: Pina, D., Marín-Talón, M. C., Pagán-Escribano, M., Cormos, L. S., Ruiz-Hernández, J. A., y Godoy, C. (2022). Perception of sex in the attitude-behavior relationship in school violence. A qualitative study. *Children and Youth Services Review*, 139(4), 106559.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106559>

Este estudio ha sido publicado en *Children and Youth Services Review* en el año 2022. El último indicador disponible sobre esta revista se puede localizar en el listado JCR teniendo un impacto de 3.3 (D1 *Social Work*). Los autores de este estudio pueden consultarse en la tabla 1.

Tabla 1

Autores del manuscrito de Pina et al. (2022b)

Autor	Correo
David Pina López	david.pina@um.es
María Catalina Marín-Talón	catimarin@um.es
María Pagán-Escribano	mariapagan.ps@gmail.com
Lucía Simina Cormos	luciasimina.cormos@um.es
José Antonio Ruiz-Hernández	jaruiz@um.es
Carmen Godoy Fernández	carmengf@um.es

*Cartas de aceptación de los autores disponibles en anexos

En este trabajo, la doctoranda ha contribuido en la concepción, búsqueda bibliográfica, análisis de datos, redacción del manuscrito original y en la respuesta a revisores de la revista.

Denominación de la revista

Children and Youth Services Review

Resumen

La violencia escolar es actualmente un foco de alarma social que genera especial interés en la investigación, dada su importante repercusión en los ámbitos personal, social, escolar y familiar de los NNA. En lo que respecta a la prevención e intervención de este fenómeno social, se ha descrito como una variable de gran importancia el estudio de las actitudes asociadas al comportamiento violento en el contexto escolar. El presente estudio tiene como objetivo explorar las actitudes hacia la violencia escolar, las conductas asociadas y la influencia que el sexo podría tener en esa relación. La muestra estudiada consta de 96 participantes de centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de nuestro sistema educativo. Mediante grupos focales y análisis temático de los datos, se realiza un estudio cualitativo de las actitudes asociadas a comportamiento violento por cuestiones de sexo. Se identificaron siete grupos de actitudes: a) asociadas a estereotipos de género; b) en la relación intrapareja; c) como forma de atracción; d) como forma de socializar; e) como forma de aumentar la autoestima; f) como forma de diversión y g) cuando es percibida como legítima. Estos resultados podrían servir de base para la creación de instrumentos de evaluación, así como para el diseño de planes de prevención e intervención psicológica basados en la modificación de actitudes.

URL <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740922001955>

10. Estudio 3: Attitudes towards school violence based on socioeconomic status. A qualitative study

Referencia: Pina, D., Marín-Talón, M. C., López-López, R., Martínez-Andreu, L., Puente-López, E., y Ruiz-Hernández, J. A. (2022). Attitudes towards school violence based on aporophobia. A qualitative study. *Frontiers in Education*, 7(1), 1009405.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1009405>

Este estudio ha sido publicado en *Frontiers in Education* en el año 2022. El último indicador disponible sobre esta revista se puede localizar en el listado JCR teniendo un impacto de 2.3 (*Q2 Education & Educational Reseach*). Los autores de este estudio pueden consultarse en la tabla 1.

Tabla 1

Autores del manuscrito de Pina et al. (2022c)

Autor	Correo
David Pina López	david.pina@um.es
María Catalina Marín-Talón	catimarin@um.es
Reyes López-López	reyeslopezlopez99@gmail.com
Lucía Martínez-Andreu	lucia.martinez18@um.es
Esteban Puente-López	esteban.puente@um.es
José Antonio Ruiz-Hernández	jaruiz@um.es

*Cartas de aceptación de los autores disponibles en anexos

La doctoranda, en este trabajo, ha contribuido en la concepción, búsqueda bibliográfica, análisis de datos, redacción del manuscrito original y en la respuesta a revisores de la revista.

Denominación de la revista

Frontiers in Education

Resumen

La violencia escolar es un problema mundial. Entre las variables que influyen en su frecuencia, el estatus socioeconómico percibido parece estar asociado a un mayor riesgo de exposición a la violencia y a actitudes hacia la violencia. El objetivo de este estudio es examinar las actitudes hacia la violencia basadas en la discriminación socioeconómica (aporofobia) y su relación con las conductas violentas en el contexto escolar. Para ello, 96 estudiantes españoles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria participaron en este estudio cualitativo mediante grupos focales y análisis temático. Los resultados identificaron cuatro tipos de actitudes hacia la violencia dirigida a quienes son percibidos como miembros de un estatus inferior. Las actitudes observadas están relacionadas con: a) la autoestima o sentirse mejor b) la legitimación y c) la socialización.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1009405/full>

11. Discusión y conclusiones

A pesar de que la relación actitud-conducta ha sido constatada a lo largo de la investigación (Fraguas et al., 2020; Pina et al., 2021; Ruiz-Hernández et al., 2020; Varela et al., 2018), no se han encontrado estudios cualitativos anteriores que valoren, de forma concreta, esta relación en las situaciones de vulnerabilidad o estigmatización que se recogen en la presente tesis. Los resultados obtenidos de nuestros estudios, identifican un total de cuatro bloques actitudinales hacia la violencia dirigida contra el colectivo LGTBIQA., siete relacionados con el sexo de los participantes y tres relacionados con el estatus socioeconómico de los NNA. De igual forma, el análisis temático realizado identifica cuatro bloques actitudinales que aparecen en los tres grupos de vulnerabilidad estudiados, y que además, coinciden con los encontrados en el estudio previo de Pina et al. (2021a). Estos son: a) actitudes hacia la violencia percibida como legítima; b) como forma de sentirse mejor; c) como forma de divertirse y d) cuando es utilizada para socializar. En primer lugar analizaremos estos cuatro bloques actitudinales comunes en los tres estudios, para centrarnos posteriormente en aspectos específicos y diferenciales de cada uno de ellos.

El bloque actitudinal que más frecuentemente se mencionó en los grupos focales, fue aquel relacionado con las actitudes hacia la violencia percibida como legítima. Estas actitudes se basan en creencias normativas que pueden actuar como un mediador de la conducta agresiva (Hilvert-Bruce y Neill, 2020). En esta línea, las creencias normativas asociadas al sexo, penalizan la agresión física o verbal hacia una mujer, al considerarla más débil que el hombre o incapaz de defenderse (Fernández-Antelo et al., 2020; Sierra et al., 2018). Esta interpretación sexista de la realidad favorece la aparición de violencia explícita contra aquellos varones que rompen la norma, pero también está en la base de una violencia implícita contra la mujer, normalizando la subordinación, discriminación o desigualdad, y

fomentando la división y legitimización de las diferencias entre sexos (Madina, 2003). En cuanto al colectivo LGTBIQA+, las creencias normativas que legitiman la violencia, pueden asociarse a la idea de que un NNA sea percibido de forma dispar a lo que se espera de él o ella socialmente (Pina et al., 2021a). Este aspecto, podría conectarse con la creencia que penaliza el comportamiento violento contra las mujeres y que explicaría la manifestación diferencial de la violencia hacia las distintas expresiones de género que componen el colectivo LGTBIQA+. En este sentido, las chicas lesbianas son el grupo que recibe menor muestra de violencia, en contraposición a los chicos que tienen características femeninas o los NNA transgénero, aparentemente apoyándose en estereotipos de género (UNESCO, 2020). Por otro lado, cuando un NNA pretende mostrar un estatus socioeconómico que no le corresponde, se observa una intensificación de la violencia entendida como legítima. En este contexto, los NNA llegan incluso a mostrar violencia física contra el “impostor”.

El segundo bloque actitudinal es el relacionado con la violencia como forma de sentirse mejor. Parece existir un consenso en la investigación sobre la relación entre un déficit en autoestima y la implicación en conductas violentas en el contexto escolar (Chen y Cheng., 2020; Muslu et al., 2017). A nuestro entender, basándonos en los resultados obtenidos y en estudios clásicos sobre la temática (Beynon, 1989), los NNA tienen la necesidad de sentirse bien consigo mismos o por encima de los otros, aunque no presenten un déficit en autoestima e incluso aunque esta pueda ser aparentemente alta (Pina et al., 2021a). A pesar de que las actitudes hacia la violencia como forma de mejorar la percepción de uno mismo aparecen en los tres estudios, se encuentran diferencias específicas y puntos de conexión entre ellos. De forma concreta, en cuanto a la influencia del sexo, se valora que los chicos tienden a realizar actividades competitivas con otros chicos con el fin de ser percibidos como más capaces, en base a los estereotipos de género asociados al sexo (Anand et al., 2018; ONUWOMEN,

2019). En este sentido, los chicos mejoran la percepción de sí mismos cuando logran el éxito en actividades competitivas frente a otros chicos, dado que interpretan que las chicas poseen menor capacidad y el éxito frente a ellas no representa una elevada valía. Este tipo de situaciones, favorecen la diferenciación entre sexos, permitiendo a los chicos sentirse mejor al utilizar violencia relacional contra las chicas (McMurrin, 2009). Nuestros datos parecen señalar algo similar ante el colectivo LGTBIQA+, de manera que, alejarse de miembros transgénero y/o chicos gais, o mostrar violencia contra ellos, transmite una imagen de fortaleza y “hombria” que resulta socialmente atractiva, con lo que aumenta la percepción positiva de uno mismo (UNESCO, 2020; Villardón-Gallego et al., 2023). En lo relativo al estatus, los NNA muestran actitudes y conductas que tienen como objetivo provocar envidia en los demás, al poseer artículos que se consideran novedosos, valiosos o tener acceso a figuras relevantes dentro de la cultura del centro, posicionando a estos NNA en una situación privilegiada que pueden aprovechar para ejercer violencia hacia los pares que no comparten el propio estatus (Chang et al., 2013; Massarwi y Kassabri, 2017). Esto parece estar respondiendo a una necesidad de sentirse mejor con uno mismo, con el objetivo de aumentar la autoestima (Tsaousis, 2016).

En tercer lugar, los NNA consideran la violencia como una forma de pasarlo bien o divertirse. Influenciados por diversos aspectos sociales, los NNA adquieren las actitudes que validan la violencia como forma de mostrarse divertidos frente a otros, desarrollando un variado repertorio de conductas para conseguirlo (Caro-García y Monreal-Gimeno, 2017). Estas actitudes han sido señaladas como importantes predictores del comportamiento violento en el contexto escolar (Ruiz-Hernández et al., 2020). Generalmente, las conductas violentas asociadas a estas actitudes son de baja intensidad, aunque podrían intensificarse cuando

sucedan entre NNA del mismo sexo, ante miembros del colectivo LGTBIQA+ o cuando un NNA es percibido dentro de un estatus socioeconómico muy bajo (UNESCO, 2020).

Las actitudes hacia la violencia como forma de socializar, es el último de los bloques que comparten los tres grupos estudiados. La escuela es una institución cultural destinada, entre otros objetivos, a socializar y ayudar a sus miembros a encajar en la comunidad (Grossman et al., 2009). A nivel social, los NNA muestran mayor comportamiento violento cuando en el grupo se comparten las actitudes que lo provocan (Werner y Hill, 2010). En esta línea, los miembros del mismo grupo suelen compartir normas sociales que regulan tanto el comportamiento entre sexos, en función del género y hacia aquellos miembros que no asumen dichas creencias (Feijóo et al., 2021). De esta manera, se fomentan valores culturales relacionados con la expresión apropiada de género y la heterosexualidad, lo que favorece en los NNA actitudes de rechazo a aquellos pares que no los cumplan (UNESCO, 2020). Este concepto de transgresión de la norma o creencia grupal, podría estar explicando la violencia que ejercen los NNA de estatus superiores hacia aquellos que son percibidos en estatus inferiores bajo la premisa de que ellos, o su entorno, no se esfuerzan lo suficiente por mejorar su situación socioeconómica (Andrade, 2008).

Como adelantamos anteriormente, a pesar de que los estudios que componen esta tesis comparten estos cuatro bloques actitudinales, se identifican aspectos concretos y diferenciales de cada uno de los grupos de vulnerabilidad estudiados. De forma concreta, en el primer estudio (Pina et al., 2021b), se observó que los NNA pertenecientes al colectivo LGTBIQA+ pueden llegar a sufrir una intensificación de la violencia en comparación a sus pares heterosexuales, especialmente los NNA transgénero y chicos homosexuales. Anteriormente en la investigación se ha reportado una mayor probabilidad de estos NNA de sufrir algún tipo de violencia por parte de sus pares, siendo la de tipo verbal la utilizada con mayor frecuencia

(Moyano y Sánchez-Fuentes, 2020, UNESCO, 2020). Este incremento aparece vinculado, en gran medida, a las actitudes que legitiman la violencia basada en los estereotipos de género (Feijóo et al., 2021). De esta manera, los NNA pueden mostrar rechazo social a los miembros del colectivo bajo la premisa de que estos transgreden la norma establecida (Hilvert-bruce y Neill, 2020). Una mención especial requieren los NNA que difieren físicamente de lo establecido para el sexo biológico o cuando su comportamiento no es el esperado para dicho sexo, pudiendo ser objetivo de violencia física bajo la premisa de impulsar un cambio en la víctima hacia lo normativo y/o establecido (Zotti et al., 2019).

En el segundo estudio (Pina et al., 2022b), además de las actitudes compartidas por los tres grupos de vulnerabilidad descritas anteriormente, se reportan actitudes hacia la violencia que están influenciadas específicamente por el sexo de los NNA implicados. Estas son: a) actitudes hacia la violencia basadas en los estereotipos de género; b) en la relación intrapareja y c) como forma de atracción. Aunque el comportamiento violento se relaciona con multitud de variables, cuando está asociado a actitudes violentas por cuestiones de sexo, se haya en la base un intento de generar situaciones de discriminación y desigualdad entre ambos sexos (Madina, 2003). La sociedad refuerza comportamientos diferenciados entre chicos y chicas a la hora de interactuar entre ellos (Feijóo et al., 2021). Los agentes socializadores (familia, escuela y amigos), asignan diferentes cogniciones y comportamientos dependiendo del sexo biológico (García-Cueto, 2015). En este sentido, los chicos son educados para ser poco expresivos, competitivos y transmitir una imagen de “fortaleza”, mientras las chicas son reforzadas en roles de sumisión, de no expresión de la ira y de comportamiento de entrega a los demás (Anand et al., 2018; Fernández-Antelo et al., 2020; Sierra et al., 2018). Tanto chicas como chicos muestran actitudes asociadas a estos estereotipos y legitiman la violencia en base a ellos, adjudicando cualidades de vulnerabilidad, debilidad y menor capacidad física al sexo femenino (Anand et al., 2018; Feijóo et al., 2021). Ante estas creencias, los chicos

pueden llegar a mostrar violencia relacional para excluir a las chicas de actividades para las que se entiende que tienen menor capacidad o habilidad, ocupando, sin embargo frente a ellas, un rol de defensores y legitimando la violencia en asunción de ese papel. Por su parte, las chicas muestran actitudes complementarias, asumiendo la vulnerabilidad y aceptando que sean los chicos los que las defiendan, realizando además, actividades que están en consonancia con los estereotipos de género normalizados en el centro (Pazos et al., 2014). De esta manera, se refuerza la creencia de vulnerabilidad del sexo femenino frente al masculino. El aceptar esta creencia y utilizarla a nivel relacional, favorece la aceptación grupal y aumenta, de forma positiva, la imagen que tienen los NNA de sí mismos (McMurrin, 2009; Werner y Hill, 2010). En base a esto, cuando se presentan conductas violentas físicas, estas suelen darse entre NNA del mismo sexo, pudiendo ser penalizado por el grupo que, por ejemplo, un chico agrede físicamente a una chica (Anand et al., 2018). Son en definitiva, estas actitudes hacia la violencia creadas en base a los estereotipos de género, la posible explicación a la distintas manifestaciones de violencia entre los sexos (Feijóo et al., 2021; Pérez y Bosch-Fiol, 2013; Muñoz-Reyes et al., 2016). En base a nuestros resultados, tanto chicas como chicos justifican la violencia cuando perciben que la relación intrapareja está en peligro, uniéndose en este sentido la violencia al concepto de celos. Ambos sexos entienden los celos como una muestra de amor o interés por el otro, llegando a valorar y normalizar los comportamientos violentos como forma de protección de sus relaciones (Carbonell y Mestre, 2019). La ruptura de la pareja, la infidelidad dentro de ella o cuando un chico es violento con una chica, son situaciones en las que los NNA legitiman la violencia, valorándola como una expresión natural asociada al sexo masculino (Anand et al., 2018; Feijóo et al., 2021). De esta manera, y aunque esta actitud está presente en ambos sexos, la violencia se expresa con mayor intensidad en los chicos, mostrando estos mayor percepción de posesión de sus parejas y valorando la violencia como algo natural y justificado (Pazos et al., 2014). Estos estereotipos

atribuidos a chicos y chicas, juegan un papel fundamental en el desarrollo de violencia durante el noviazgo (Alp y Sener, 2020; Reyes et al., 2016; Villardón-Gallego et al., 2023). Es durante esta dinámica relacional, donde son comunes las conductas de control sobre la pareja, hallándose diferencias según el sexo. Mientras que los chicos ejercen mayor control a nivel social e íntimo, las chicas suelen ejercerlo sobre las relaciones en línea de sus parejas.

Los resultados de los distintos estudios que componen esta tesis nos aportan información de gran valor que podría ser utilizada en el diseño de planes de prevención o intervención en violencia escolar. Esta problemática social no se supedita, exclusivamente, a los casos de mayor gravedad, siendo la violencia de media y baja intensidad la más frecuente y normalizada en las aulas (Ruiz-Hernández et al., 2020). En nuestros estudios, se han identificado distintos grupos actitudinales que aparecen de forma temprana en los NNA, y que favorecen la aparición de este tipo de comportamiento. Cabe señalar que las actitudes valoradas y recogidas suelen presentarse de forma interconectada y relacionada entre sí. Por ejemplo, la conducta de un chico que no deja jugar a una chica en un partido de fútbol puede estar asociada a las actitudes hacia la violencia basada en estereotipos de género, vivida como legítima y como forma de relacionarse socialmente. Por su parte, el análisis focalizado en aspectos como el sexo, género o el estatus socioeconómico aportan una visión novedosa en el estudio de esta problemática. De esta manera, podemos destacar, a modo de conclusión, algunas de las ideas más importantes que se desprenden de los artículos presentados en esta tesis. La violencia en el contexto escolar asociada al género, presenta características diferentes dependiendo del grupo al que pertenezca el NNA y podría explicarse en base a los estereotipos de género existentes en la cultura del centro. En una sociedad que evoluciona hacia la aceptación y libertad de expresión de género, trabajar sobre estas actitudes violentas de forma temprana, podría favorecer la aceptación e inclusión de los NNA del colectivo, y por

tanto facilitar su bienestar emocional, pudiendo ser éste el motor de cambio hacia el pleno respeto por la diversidad sexual.

En cuanto al sexo de los participantes, los resultados apuntan a aspectos diferenciales a nivel actitudinal, que pueden ser de ayuda en el trabajo preventivo de la violencia escolar y la violencia que se da durante el noviazgo. Parece existir una diferencia en el tipo de violencia y la intensidad de esta en función al sexo de los participantes y los estereotipos de género (Feijóo et al., 2021; Salmivalli et al., 1996; UNESCO, 2020). Tanto chicos como chicas comparten la creencia de que el sexo femenino está asociado a la necesidad de protección, favoreciendo que las chicas lleguen a ser percibidas como posesiones (Feijóo et al., 2021; Viejo et al., 2020). Es precisamente este concepto de posesión, unido al concepto de celos, lo que puede llevar a legitimar la violencia dentro de las relaciones sentimentales entre ambos sexos.

En base a lo descrito, parecen ser los estereotipos asociados al sexo y al género, aspectos fundamentales en la relación actitud-conducta violenta en el contexto escolar. En este sentido la UNESCO (2020) describió el término Violencia de Género Relacionada con la Escuela (VGAE) como “los actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que ocurren en las escuelas o sus alrededores, perpetrados como resultados de normas o estereotipo de género y reforzados por dinámicas de poder desigual”. Nuestros resultados avalan esta idea, por lo que sensibilizar contra los estereotipos de género podría ser un factor en la mejora del clima escolar y un paso en la prevención de la violencia en adultos. Además, el trabajo sobre estas actitudes puede actuar como un factor de protección contra la violencia de género (Rodríguez-Franco et al., 2021; Viejo et al., 2020; Villardón-Gallego et al., 2023).

Por último, al estudiar la relación actitud-conducta violenta asociada a aporofobia, nuestros resultados evidencian la existencia de una compleja red de actitudes hacia la violencia que favorecen la discriminación de los estatus más altos a los más bajos dentro del contexto

escolar. Estudios previos han descrito la relación entre actitudes hacia la violencia y el nivel socioeconómico de los estudiantes, asociando mayor probabilidad de ser acosador al nivel socioeconómico más elevado, ocupando el rol de víctimas los posicionados en niveles más bajos de estos estratos (Barboza et al., 2009; Chang et al., 2013; Due et al., 2009). Tradicionalmente en la bibliografía, se han utilizado como sinónimos los términos de nivel y estatus socioeconómico. En este punto, nos parece de especial importancia diferenciar entre estos dos conceptos. Por un lado, nivel socioeconómico debe hacer referencia a la posición relativa de un grupo en función a otro, u otros, asociada a un baremo socioeconómico general. Por lo tanto, el nivel socioeconómico es una variable de comparación entre el endogrupo y el exogrupo. Por su parte, el estatus socioeconómico es la posición relativa de un miembro del grupo en función al resto, asociada a un baremo socioeconómico propio del grupo. En esta línea, el estatus socioeconómico es una variable de comparación de endogrupo. Bajo esta premisa, el estudio de Pina et al., (2022c), al estar centrado en la cultura de un centro escolar, explora las actitudes hacia la violencia asociada a estatus socioeconómico y no a nivel socioeconómico. En base a esto, consideramos que existen diferencias entre el término de aporofobia, utilizado tanto en nuestro estudio como en investigaciones previas (Malecki et al., 2020), y la Violencia Interpersonal Relacionada con el Estatus Socioeconómico (VIREs), concepto que se propone en la presente tesis para explicar específicamente este fenómeno. Por un lado, aporofobia hace referencia al sentimiento de rechazo o temor al pobre, al desamparado, al que carece de salidas, de medios o de recursos, culpando de esta forma al mismo de la situación en la cual se encuentra (Andrade, 2008). Por otro lado, la VIREs haría referencia a violencia basada en las diferencias del estatus percibido dentro del propio grupo, siendo generalmente ejercida de los estratos superiores hacia los inferiores. La diferencia fundamental entre estos conceptos radica en que la VIREs son conductas discriminatorias

apoyadas por el estatus sin que necesariamente existan estas emociones de miedo o aversión hacia las víctimas.

Aparentemente, los NNA pretenden mejorar o proteger su propio estatus a través de estas conductas discriminatorias, apoyados en elementos materiales o figuras de poder. En base a nuestros resultados, el estatus socioeconómico al que pertenece un NNA, parece estar fundamentado en tres dimensiones. Estas son: a) la cantidad de pertenencias caras o de “marcas prestigiosas” que se poseen; b) artículos novedosos o a la última moda que se tienen y c) el acceso a figuras influyentes o de poder, ya sea el propio NNA (por ejemplo popularidad) o alguien de su entorno. Estas dimensiones están supeditadas a la cultura del centro, siendo esta la que marca qué artículos son considerados caros, novedosos, o qué figuras son consideradas influyentes o de poder. De esta manera, un objeto puede ser considerado muy valioso en un centro, pero poco o nada en otro.

A nuestro entender, las dinámicas relacionales que surgen en el centro educativo en función de estas tres dimensiones, dan lugar a cuatro estatus socioeconómicos: a) estatus alto, integrado por aquellos NNA que generalmente destacan en las tres dimensiones y/o sobresalen especialmente en alguna de ellas; b) estatus medio-alto, formado por NNA que no sobresalen especialmente en ninguna de las dimensiones, pero sí que poseen varios de los recursos considerados especiales; c) estatus medio-bajo, compuesto por NNA que no poseen ninguno de estos recursos, considerados especiales, pero tampoco les falta nada de lo considerado básico (recursos básicos serían aquellos que definen el umbral de “pobreza”, por ejemplo no tener el uniforme del colegio del último año) y d) estatus bajo, en el que se engloban los NNA que carecen de alguno de estos elementos considerados como básicos para la cultura del centro. Estar en posesión de estos elementos, y por lo tanto pertenecer a uno u otro estatus socioeconómico, puede favorecer la expresión de actitudes hacia la violencia percibida como legítima, como forma de socializar y como forma de sentirse mejor.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los tres estudios que componen esta tesis, hipotetizamos que el estatus socioeconómico podría cumplir una función moderadora en la relación actitud-conducta hacia los diversos grupos y colectivos presentes en el entorno escolar. Es decir, una potencial víctima de violencia escolar, por ejemplo un NNA homosexual, podría ver agravada aún más su situación si es considerada una persona de bajo estatus socioeconómico. Sin embargo, un alto estatus podría funcionar como factor protector de este mismo NNA, reduciendo la conducta violenta del perpetrador. De manera complementaria, un NNA que presente altas actitudes hacia la violencia, podría expresar una intensificación del comportamiento violento si se percibe posicionado en un estatus socioeconómico superior al de sus posibles víctimas.

Estas hipótesis plantean futuras líneas de trabajo que no parecen haber sido abordadas con profundidad en las investigaciones previas, aunque algunas sí apuntan en esa dirección. Por ejemplo, Chung y Huan (2021) recogieron que el mayor nivel educativo de los padres se relaciona con mayores estereotipos de género, relacionando este hecho con una mayor deseabilidad social y una mayor conciencia de cuáles deben ser las respuestas adecuadas para el contexto social. Si bien este trabajo es un acercamiento a la propuesta realizada en esta tesis, es necesario explorar la influencia del propio estatus de los menores y su relación con actitudes y conductas violentas. De igual manera, podría ser objetivo de futuras investigaciones, el análisis conjunto de las variables sexo y género. Es decir, profundizar en si las diferencias en los bloques actitudinales que se han descrito, relacionadas con el sexo, se mantendrían para los NNA transexuales y homosexuales, así como para otras poblaciones del colectivo, como NNA bisexuales, asexuales o no binarios. Especial interés consideramos que tiene la relación actitud-conducta intrapareja para los NNA del colectivo LGTBIQA+, con el fin de descubrir si es similar a la que se da en relaciones heterosexuales.

Dado que los artículos de esta tesis realizan un análisis concreto de la relación actitud-conducta asociada a tres variables de vulnerabilidad social, próximas investigaciones podrían seguir esta línea y replicar estos estudios con otros grupos, como por ejemplo con personas de diversidad funcional o de distintas etnias. También sería de gran interés analizar las particularidades de la VIRES en base a otras variables individuales como edad, sexo, género o etnia, entre otras. Además, y dado que el estatus socioeconómico es específico de cada centro y está asociado a la cultura de este, sería interesante desarrollar protocolos de evaluación que permitan a los profesionales conocer la realidad de sus propios centros. A su vez, esto nos permitiría realizar estudios comparativos entre centros de distintos nivel socioeconómico, aportándonos una visión más amplia de este fenómeno.

Si bien los estudios cualitativos aportan una visión específica y profunda de los fenómenos estudiados, es recomendable realizar diseños cuantitativos que permitan profundizar en la relación de las variables expuestas, con el objetivo de ampliar la evidencia disponible y/o profundizar en los modelos explicativos propuestos. Aunque ya existen cuestionarios que evalúan actitudes hacia la violencia, como el de Ruiz-Hernández et al. (2020), estos pueden resultar inespecíficos si pretendemos estudiar la influencia del sexo, el género y/o el estatus socioeconómico. En este sentido, los estudios cualitativos aquí planteados, podrían servir de base para el desarrollo de dichos instrumentos para ser utilizados en estudios de distintas metodologías cuantitativas.

La presente tesis no está exenta de limitaciones. En primer lugar, los datos extraídos de estudios cualitativos, con muestras limitadas no deben generalizarse. Esta limitación señala la necesidad de replicar estos estudios en otras poblaciones con el objetivo de estudiar similitudes y diferencias. En segundo lugar, aunque la pretensión inicial era contar con una muestra mayor, la situación pandémica sobrevenida con la aparición de la COVID 19, no nos

permitió ampliar la muestra. En tercer lugar, la influencia de la cultura y el contexto hacen necesario estudios que exploren estas posibles variaciones y similitudes interculturales de las actitudes, dado que las intervenciones son más eficaces cuando se tienen en cuenta esta varianza (Fraguas et al., 2020; Jiménez-Barbero et al., 2016). En cuarto lugar, en el estudio focalizado en el colectivo LGTBIQA+, no se obtuvieron resultados referentes a grupos como no binarios, bisexuales o asexuales. Sería interesante profundizar en las actitudes hacia la violencia cuando estos grupos están implicados. En quinto lugar, no se realizaron grupos focales específicos con NNA pertenecientes al colectivo LGTBIQA+. Consideramos que su testimonio podría enriquecer los resultados aquí expuestos. En sexto lugar, tampoco se realizaron grupos focales diferenciados por sexo, pudiendo esto limitar los testimonios de los participantes. Finalmente, consideramos que es necesario seguir profundizando y acumulando evidencia que apoye tanto el concepto propuesto de VIREs y sus posibles diferencias con el término aporofobia, como las dimensiones y niveles de estatus descritos en esta tesis.

12. Referencias

- Aldridge, J. M., McChesney, K. y Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environ*, 21(2), 153-172. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>
- Alp, F. y Sener, A. (2020). Relationship between self-esteem, perception of gender and attitudes towards dating violence among university students. *Perspective Psychiatric Care*, 57(2), 911-919. <https://doi.org/10.1111>
- Allport, G. (1935). Attitudes. En C. M. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Adison-Wesler.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., García, T. y Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(2), 79–88. . <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a8>
- Anand, T., Kishore, J., Grover, S., Bhawe, S. y Yadav, S. (2018). Beliefs supporting violence, attitudes and aggressive behavior among school adolescents in rural Delhi. *Community Mental Health Journal*, 55(4), 693-701. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0315-z>
- Asociación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR) (2021). *Informe anual. Teléfono/chat*. ANAR
- Anderson, C. A. y Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Anderson, C. A. y Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings and behaviour in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790. <https://doi.org/10.1037/0022.3514.78.4.772>

- Anderson, C. A. y Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. En M. A. Hogg y J. Cooper (Ed.), *The Sage Handbook of Social Psychology* (296-321). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608221.n12>
- Andrade, M. (2008). ¿Qué es la “aporofobia”? Un análisis conceptual sobre prejuicios, estereotipos y discriminación hacia los pobres. *Agenda Social*, 2(3), 117-139.
- Ang, R. P., Tan, K. A. y Mansor, T. A. (2011). Normative beliefs about aggression as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(13), 2619-2634. <https://doi.org/10.1177/0886260510388286>
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on the child health. *British Medical Journal (BMJ) Paediatric Open*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Arthuis-Inca, W., Ipanaqué-Zapata, M., Bazalar-Palacios, J., Quevedo-Calderón, N. y Gaete, J. (2021). Violence at school and bullying in school environments in Peru: Analysis of a Virtual Platform. *Frontiers in Psychology* 11(1), 543991. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543991>
- Atree, P. (2006). The social costs of child poverty: A systematic review of the qualitative evidence. *Children and Society*, 20(1), 54-66. <https://doi.org/10.1002/CHI.854>
- Banyard, V., Edwards, K., Jones, L. y Mitchell, K. (2020). Poly-strengths and peer violence perpetration: What strengths can add to risk factor analyses. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(3), 735-746. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01197-y>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. y Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101–121. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Berry, K. (2018). LGBT bullying in school: A troubling relational story. *Communication Education*, 67(4), 502-513. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1506137>

- Beynon, J. (1989). A school for men: An ethnographic case study of routine violence in schooling. En J. Archer y K. Browne (Ed.), *Human aggression: Naturalistic approaches* (pp. 122–150). Routledge and Kegan Paul.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. y Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>
- Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G. y Boivin, M. (2016). Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. *Developmental Psychology*, 52(7), 1103-1114. <https://doi.org/10.101037/dev0000107>
- Calmaestra, J., Gracia, P., Moral, C, Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the Children.
- Caro-García, C. y Monreal-Gimeno, C. M. (2017). Beliefs of romantic love and gender violence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 47-56. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.917>
- Carbonell, Á. y Mestre, M. V. (2019). Sexism, romantic love and gender inequality. A study in Latin American adolescents residing in Spain. *Latin America Today*, 83(1), 59-74 <https://doi.org/10.14201/alh2019835974>
- Cardozo, G. (2021). Factors linked to bullying in schoolchildren in Cordoba, *Liberabit*, 27(1), e459. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.08>
- Chang, F., Lee, C., Chiu, C., Hsi, W., Huang, T. y Pan, Y. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of School Health*, 83(6), 454–462. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12050>

- Chen, H. Y. y Cheng, C. L. (2020). Parental psychological control and children's relational aggression: Examining the roles of gender and normative beliefs about relational aggression. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 154(2), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00223980.2019.1689904>
- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). Bullying and cyberbullying: Gender differences in victims, aggressors and observers. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.bcds>
- Chung, Y. y Huang, H. (2021). Cognitive-based interventions break gender stereotypes in kindergarten children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13052. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413052>
- Cook, C. R., Williams, K. R. y Guerra, N. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>.
- Copeland, W., Wolke, D., Angold, A. y Costello, E. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-26. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Cortina, A. (1996). *Ética*. Editorial Santillana.
- Cortina, A (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Editorial Paidós.
- Craig, W. M. y Pepler, D. J. (1998). Observations so bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59. <https://dx.doi.org/10.1177/082957359801300205>
- De Sousa, M. L., Peixoto, M. M. y Cruz, S. F. (2021). The association between externalizing and internalizing problems with bullying engagement in adolescents: The mediating role of social skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10444. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>

- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R. y Tsobatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45(1), 275-281. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- Demaray, M. K. y Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086213>
- Dill, E. J., Verberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W. y Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: the roles of social withdrawal, peer rejection and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159-173. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000019768.31348.81>
- Drennan, J., Brown, M. y Sullivan, G. (2011). Phone bullying: Impact on self-esteem and well-being. *Young Consumers*, 12(4), 295-309. <https://doi.org/10.1108/17473611111185850>
- Due, P., Merlo, J. Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Gabhainn, S. N., Gaspar de Matos, M. y Lynch J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Public Health Association*, 99(5), 907-914. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.139303>
- Due, P., Damsgaard, M. T., Lund, R. y Holstein, B. E. (2009). Is bullying equally harmful for rich and poor children? A study of bullying and depression from age 15 to 27. *European Journal of Public Health*, 19(5), 464-469. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp099>

- Dumont, A. y Lessard, G. (2020). Young adults exposed to intimate partner violence in childhood: The qualitative meanings of this experience. *Journal of Family Violence*, 35(8), 781-792. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.96009>
- Egan, S. K. y Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.2.299>
- Ellis, W. E., y Wolfe, D. A. (2015). Bullying predicts reported dating violence and observed qualities in adolescent dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(17), 3043-3064. <https://doi.org/10.1177/0886260514554428>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Doshi, N. y Rinehart, S. (2016). Understanding types, locations, and perpetrators of peer-to-peer sexual harassment in U.S. middle schools: A focus on sex, racial, and grade differences. *Children and Youth Services Review*, 71(1), 174–183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.11.010>
- Eugene, D. R., Du, X. y Kim, Y. K. (2021) School climate and peer victimization among adolescent: A moderated mediation model of school connectedness and parental involvement. *Children and Youth Services Review*, 121(2), 105854. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105854>
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 75-109). Academic Press. <https://doi.org/10.4236/jamp.2020.812202>
- Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Valera, J. y Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviors. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95-100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>

- Feijóo, S. y Rodríguez-Fernández, R. (2021). A meta-analytical review of gender-based school bullying in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12687. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312687>
- Fernández-Antelo, I., Cuadrado-Gordillo, I. y Martín-Mora, G. (2020). Synergy between acceptance of violence and sexist attitudes as a dating violence risk factor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 5209. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J. y Arango, C. (2020). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44–55. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3541>
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N. y Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79(1), 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.001>
- Fredstrom, B. K., Adams, R. E. y Gilman, R. (2011). Electronic and school-based victimization: Unique contexts for adjustment difficulties during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 405-415. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9569-7>
- Fu, Q., Land, K. C. y Lamb, V. L. (2013). Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: Repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9152-8>

- Furlong, M. y Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1177/106342660000800203>
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A. y Lynch, J. W. (2006a). Indicators of socioeconomic position (part 1). *Journal of Epidemiological Community Health*, 60(1), 7-12. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.023531>
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A. y Lynch, J. W. (2006b). Indicators of socioeconomic position (part 2). *Journal of Epidemiological Community Health*, 60(2), 95-101. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.028092>
- Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas-Molleda, C., López-Cepero, Paíno-Quesada, S. y Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the gender role attitudes scale (Gras) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61-68. <http://digitalcommons.Imu.edu/llr/vol45/iss3/2>
- Gates, G. J. (2011). LGBT identity: A demographer's perspective. *Loyola of Los Angeles Law Review*, 45(693), 693-714. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Culture and Education*, 23(1), 141-154. <http://dx.doi.org/10.11356401179728597>
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. y Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of*

Pediatrics and Adolescents Medicine, 159(11), 1026-1031.
<https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>

Grossman, A. H., Haney, A. P., Edwards, P., Alessi, E. J., Ardon, M. y Jarret, T. (2009). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: A qualitative study. *Journal of LGBT Youth*, 6(1), 24-46.
<https://doi.org/10.1080/19361650802379748>

Haynie, D. L. (2001). Delinquent peers revisited: Does network structure matter? *American Journal of Sociology*, 106(4), 1013-1057. <https://doi.org/10.1086/320298>

Hilvert-Bruce, Z. y Neill, J. T. (2020). I'm just trolling: The role of normative beliefs in aggressive behavior in online gaming. *Computers in Human Behavior*, 102(1), 303-311.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.003>

Hormazábal-Agauyo, I., Fernández-Vergara, O., González-Calderón, N., Vicencio-Rojas, F., Russell-Guzmán, J., Chacana-Cañas, C. y García-Hermoso, A. (2019). Can a before-school physical activity program decrease bullying victimization in disadvantaged children? The active-start Study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19(3), 237-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.05.001>

Huesman, L. R., Dubow, E. F., Boxer, P., Landau, S. F., Gvirsman, S. D. y Shikaki, K. (2017). Children's exposure to violent political conflict stimulates aggression at peers by increasing emotional distress, aggressive script rehearsal and normative beliefs favoring aggression. *Development and Psychopathology*, 29(1), 39-50.
<https://doi.org/10.1017/s095457946001115>

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M. y Llor-Esteban, B. (2016). Children and youth services review effectiveness of anti-bullying

- school programs : A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61(1), 165–175. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.015>
- Jones, S., Underwood, M., Pampati, S., Le, V. D., Degue, S., Demissie, Z., Adkins, S. H. y Barrios, L. C. (2020). School-level poverty and persistent feelings of sadness or hopelessness, suicidality and experiences with violence victimization among public high school students. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 31(3), 1248-1263. <https://doi.org/10.1353/hpu.2020.0092>
- Jorquera, G. (2020). *Familias en riesgo*. Save the Children.
- Juárez-Chávez, E., Cooney, E. E., Hidalgo, A., Sánchez, J. y Poteat, T. (2018). Violence experiences in childhood and adolescence among gay men and transgender women living in Perú: A qualitative exploration. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9-10), 4235-4255. <https://doi.org/10.1177/0886260518787811>
- Kasahara, G. M., Houlihan, D. y Estrada, C. (2019). Gender differences in social media use and cyberbullying in Belize: A preliminary report. *International Journal of Psychological Studies*, 11(2), 32-1. <https://doi.org/10.5539/ijps.v11n2p32>
- Kennedy, R. (2020). Gender differences in outcomes of bullying prevention programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 119(3), 105506. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105506>.
- Kowlaski, R. M. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical and academic correlates of cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(1), 58–75. <https://doi.org/10.1177/0146167295211007>

- Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Socio-cognitive and emotional factors on perpetration of cyberbullying. *Comunicar*, 26(56), 19-28. <https://doi.org/10.3916/c56-2018-02>
- León-del-Barco, B., Mendo, S., Polo-del-Rio, M. y López-Ramos, V. (2020). Emotional Intelligence as a protective factor against victimization in school bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9406 <https://doi.org/10.3390/ijerph17249406>
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect*, 37(12), 1091-1108. <https://10.1016/j.chiabu.2012.03.001>
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J. y Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Loinaza, I. y De Souse, A. (2020). Assessing risk and protective factors in clinical and judicial child-to-parent violence cases. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 43-51. <https://dx.doi.org/10.5093/ejpalc2020a5>
- Luk, J. W., Wang, J. y Simons-Morton, B. G. (2010). Bullying victimization and substance use among US adolescents: Mediation by depression. *Prevention Science*, 11(4), 355-359. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0179-0>
- Lumeng, J. C., Forrest, P., Appugliese, D. P., Kaciroti, N., Corwyn, R. F. y Bradley, R. H. (2010). Weight status as a predictor of being bullied in third through sixth grades. *Pediatrics*, 125(6), 1301-1307. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0774>

- Madina, J. (2003). *Perfil psicológico del maltratador y estrategias de intervención*. En A. García-Mina y M. J. Carrasco (Ed.): *Violencia y Género* (pp. 19-36). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J. y Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology, 78*(9), 115-132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
- Marshall, A., Yarber, W. L., Sherwood-Laughlin, C. M., Gray, M. L. y Estell, D. B. (2015). Coping and survival skills: the role school personnel play regarding support for bullied sexual minority-oriented youth. *Journal of School Health, 85*(5), 334-340. <https://doi.org/10.1111/josh.12254>
- Massarwi, A. A. y Khoury-Kassabri, M. (2017). Serious physical violence among Arab-Palestinian adolescents: The role of exposure to neighborhood violence, perceived ethnic discrimination, normative beliefs, and, parental communication. *Child Abuse and Neglect, 63*(1), 233-244. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.002>
- McMahon, S. D., Felix, E. D., Halpert, J. A. y Petroloulos, L. A. (2009). Community violence exposure and aggression among urban adolescents: Testing a cognitive mediator model. *Journal of Community Psychology, 37*(7), 895-910. <https://doi.org/10.1002/jcop.20339>
- McMurrin, M. (2009). Personalty, personality disorder and violence: An introduction. En M. McMurrin y R. Howar (Ed.). *Personality, personality disorder and violence: An evidence based approach* (pp. 3-18). Wiley Blackwell.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. y Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 26-42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>

- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22(1), 240-253
<http://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Miller, T. W. y Kraus, R. F. (2008). School-related violence: Definition, scope, and prevention goals. En: Miller, T. W. (Ed). *School Violence and Primary Prevention*, (pp. 15–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77119-9_2
- Miranda, J. K., León, C. y Crockett, M. (2020). *A qualitative account of children's perspectives and responses to intimate partner violence in Chile* (Tesis Doctoral). Universidad de Chile.
- Moon, H. y Lee, S. (2020). Moderating effects of socio-ecological factor son the relationship between adolescent exposure to media violence and attitudes towards school bullying. *Journal of Advanced Nursing*, 76(11), 2921-2932. <https://doi.org/10.1111/jan.14478>
- Moyano, N. y Sánchez-Fuentes, M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53(1), 101441. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>
- Muñoz-Reyes, J. A., Polo, P., Valenzuela, N., Guerra, R., Anabalón, K., Hidalgo-Rasmuseen, C. y Turiégano, E. (2016). Sexual differences and associations between aggressiveness and quality of life in late adolescents. *Current Psychology*, 37(1), 28-37.
<https://doi.org/10.1007/s12144-016-9486-3>.
- Muslu, G. K., Cenk, S. C. y Sarlak, D. (2017). An analysis of the relationship between high school students' tendency toward violence, self-esteem, and competitive attitude. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23-24), 5976-5996.
<https://doi.org/10.1177/0886260517723742>
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. *Psychology In The Schools*, 40(6), 699–700. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
-

- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In Juvonen y S. Graham (Ed) *Peer harassment in school*. (pp. 3-20). The Guilford Press
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer. (2019). *Orientaciones internacionales: Violencia de género en el ámbito escolar*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125?posInSet=4&queryId=9197bc5d-d42c-48c8-9099-bcb291185d30>
- OECD (2019). *Programme for international student assessment (PISA)*. Results from 2018, España.
- Pazos, M. P., Oliva, A. O. y Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.
[https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4)
- Pérez, V. F. y Bosch-Fiol, E. B. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Pina, D., Llor-Esteban, B., Ruiz-Hernández, J. A., Luna-Maldonado, A. y Puente-López, E. (2021a). Attitudes towards school violence: A qualitative study with Spanish children. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), 1-17
<https://doi.org/10.1177/0886260520987994>

- Pina, D., Marín-Talón, M. C., López-López, R., Martínez-Sánchez, A., Cormos, L. S.; Ruiz-Hernández, J. A., Abecia, B., Martínez-Jarreta, B. (2021b). Attitudes toward school violence against LGBTQIA+. A Qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11389. <https://doi.org/103390/ijerpht82111389>
- Pina, D., López-Nicolás, R., López-López, R., Puente-López, E. y Ruiz-Hernández, J. A. (2022a). Association between attitudes toward violence and violent behavior in the school context: A systematic review and correlational meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(1), 100278. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100278>
- Pina, D., Marín-Talón, M. C., Pagán-Escribano, M., Cormos, L. S., Ruiz-Hernández, J. A., Godoy, C. (2022b). Perception of sex in the attitude-behavior relationship in school violence: A qualitative study. *Children and Youth Services Review*, 139(4), 106559. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106559>
- Pina, D., Marín-Talón, M. C., López-López, R., Martínez-Andreu, L., Puente-López, E., Ruiz-Hernández, J. A. (2022c). Attitudes towards school violence based on aporophobia. A qualitative study. *Frontiers in Education*, 7(1), 1009405. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1009405>
- Pozo-Enciso, R. S. y Arbieta-Mamani, O. (2020). La aporofobia en el contexto de la sociedad peruana: Una revisión. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 30(58), 134-149, <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2020.2.6>
- RAIS fundación (2017). *Informe jurídico sobre aporofobia, el odio al pobre*. RAIS Fundación.
- Rodriguez-Franco, L., Juarros-Basterretxea, J., Paino-Quesada, S., Herrero, J. y Rodriguez-Díaz, F. (2022). Dating Violence Questionnaire for Victimization and Perpetration

- (DVQ-VP): An interdependence analysis of self-reports. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22 (1), 100276.
<https://doi.org/10.1016/j.ijchp2021.100276>
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170.
<https://doi.org//10.5093/in2011v20n2a4>
- Romera, E.M., Jiménez, C., Bravo, A. y Ortega-Ruiz, R. (2021). Social status and friendship in peer victimization trajectories. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100191. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.003>
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B. y Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21.
<https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- Ruiz-Hernández, J. A., Pina, D., Puente-López, E., Luna-Maldonado, A. y Llor-Esteban, B. (2020). Attitudes towards School Violence Questionnaire, revised version: CAHV-28. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 61-68.
<https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a8>
- Russell, K., Voith, L. y Lee, H. (2021). Randomized controlled trials evaluating adolescent Dating violence prevention programs with an outcome of reduced perpetration and/or victimization: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 87(9), 6-14.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.009>
- Rydell, A. M. (2016). Violent media exposure, aggression and CU traits in adolescence: testing the selection and socialization hypotheses. *Journal of Adolescence*, 52(1), 95-102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescencia.2016.07.009>
-

- Salmivalli, C., (2010). Bullying and the peer group: A review. *Agression and Violent Behavior* 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Save The Children (2017). *Infancias robadas: informe mundial sobre la infancia*. Save the Children.
- Sierra, J. C., Moyano, N., Vallejo-Medina, P. y Gómez-Berrocal, C. (2018). An Abridged Spanish version of sexual double standard scale: Factorial structure, reliability and validity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(1), 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.05.003>.
- Singh, V., Walton, M. A., Whiteside, L. K., Stoddard, S., Epstein-Ngo, Q., Chermack, S. T. y Cunningham, R. M. (2014). Dating violence among male and female youth seeking emergency department care. *Annals of Emergency Medicine*, 64(4), 405–412. <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2014.05.027>
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Harper
- Shetgiri, R., Lin, H. y Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(1), 89–104. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-012-0312-3>
- Smith, P.K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S. y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-culture surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45(1), 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Smith, A. U. y Reidy, D. (2021). Bulling and suicide risk among sexual minority youth in the United States. *Preventive Medicine*, 153(1), 106728. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106728>
- Sullivan, K (2006). *Bullying: How to spot it, how to stop*. Pan Macmillan.
- Swearer, S. M. y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Tippett, N. y Wolke, D. (2014). Socioeconomic Status and Bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), 48-59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31(1), 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E. y Bromhead, D. (2014). Well-being school climate and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320-335. <https://doi.org/10.1037/spq0000074>
- Turner, M. G., Exum, M. L., Brame, R. y Holt, T. J. (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice*, 41(1), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.12.005>
- UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. UNESCO.

- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
- UNESCO (2020) *School-related gender-based violence (SRGBV). A human rights violation and a threat to inclusive and equitable quality education for all*. UNESCO.
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Grren, J. y Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110. <https://doi.org/10.1007/s12187019-09631-9>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E. y Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A. y Heinze, J. E. (2021). School attachment and violent attitudes preventing future violent behavior among youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9-10) 5407–5426. <https://doi.org/10.1177/0886260518800314>
- Viejo, C., Leva, B., Paredes, J. y Ortega-Ruiz, R. (2020). Bulling and psychological dating violence: The relation between two aggressive peer-behaviors. *Psicothema*, 32(4), 533-540. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.223>
- Villardón-Gallego, L., García-Cid, A., Estevez, A. y García-Carrión, R. (2023). Early educational interventions to prevent gender-based violence: A systematic review. *Healthcare*, 11(1), 142. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010142>
- Volk, A. A., Dane, A. V. y Marini, Z. A. (2014). What is the bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

- Werner, N. E. y Hill, L. G. (2010). Individual and peer group normative beliefs about relational aggression. *Child Development*, 81(3), 826-836. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01436.x>
- Werner, N. E. y Nixon, C. L. (2005). Normative beliefs and relational aggression: An investigation of the cognitive bases of adolescent aggressive behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(1), 229-43. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-4306-3>
- Woods, S. y Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>
- Yoon, D., Shipe, S. L., Park, J. y Yoon, M. (2021). Bullying patterns and their associations with child maltreatment and adolescent psychosocial problems. *Children and Youth Services Review*, 129(1), 107178. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106178>
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A. W. Kruglanski (Ed.), *The social Psychology of Knowledge*, (pp. 315-334). Cambridge University Press.
- Zotti, D., Carnaghi, A., Piccoli, V. y Bianchi, M. (2019). Individual and contextual factors associated with school staff responses to homophobic bullying. *Sexuality Research and Social Policy*, 16(4), 543-558. <https://doi.org/10.1007/s13178-018-0362-9>

13. Anexos