



# Universidad de Murcia

---

## Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

### **TESIS DOCTORAL**

**CARACTERÍSTICAS DE LAS RELACIONES FAMILIARES Y  
ESCOLARES Y ROLES EN LA DINÁMICA BULLYING EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA.**

Doctoranda: Eugenia Piñero Ruiz

Directores:

Fuensanta Cerezo Ramírez  
Alberto M. Torres Cantero

Murcia, 2010

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

CARACTERÍSTICAS DE LAS RELACIONES FAMILIARES  
Y ESCOLARES Y ROLES EN LA DINÁMICA BULLYING  
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA.

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor por la Licenciada  
Eugenia Piñero Ruiz dirigida por la Doctora Fuensanta Cerezo Ramírez y  
el Doctor Alberto Manuel Torres Cantero

Murcia, 2010

Fdo.: Dña Eugenia Piñero Ruiz



Los Doctores Dña. Fuensanta Cerezo Ramírez, Profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia y D. Alberto M. Torres-Cantero, profesor titular del Departamento de Ciencias Sociosanitarias de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia, como directores de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Eugenia Piñero Ruiz,

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica Bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria” realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Murcia, 2010

Fdo.: Fuensanta Cerezo Ramírez

Fdo.: Alberto Manuel Torres Cantero



---

Expreso en estas líneas mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han apoyado en la elaboración de este trabajo.

A mi familia, por todo su cariño y palabras de ánimo, y especialmente a Jesu por su enorme paciencia y colaboración en el día a día.

Agradezco también a todos aquellos compañeros y amigos de quien tan sabios consejos he recibido, sobre todo a Consuelo y Jose, que siempre han estado dispuestos a resolver mis dudas y a facilitarme el trabajo.

Por último mi más sincero agradecimiento a Alberto y Fuensanta, por haber confiado en mí y por no haber dejado que me aparte del camino de la investigación y la docencia.

# Índice general

	Pag.
ÍNDICE DE TABLAS	5
INDICE DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	
1. Introducción	26
2. Definiciones y conceptualización	27
3. Tipos de maltrato	32
4. Incidencia del la violencia escolar y el <i>bullying</i> en los principales estudios	35
5. Roles asociados a la dinámica <i>bullying</i>	57
6. Factores de riesgo	67
7. Fratría e influencias en las dinámicas de violencia escolar	77
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	80
1. Objetivos del estudio	82
2. Hipótesis de investigación	83
3. Descripción de la muestra	85
4. Definición de variables	89
5. Instrumentos de medida	92
6. Procedimiento	99
7. Análisis de datos	101



CAPÍTULO III: RESULTADOS	103
1. Análisis descriptivo de la muestra	107
2. Análisis descriptivo de las conductas violentas	111
2.1. Descripción general de la violencia	111
2.2. Niveles de violencia por ítems	114
2.3. Análisis factorial de la violencia	117
2.4. Factor 1. Violencia física y amenazas	127
2.5. Factor 2. Violencia verbal y psicológica	144
2.6. Factor 3: violencia emocional y negativismo	159
2.7. Relación entre violencia y roles en la dinámica <i>bullying</i>	173
2.8. Relación entre violencia y posición sociométrica	183
3. Análisis descriptivo de la victimización	201
3.1. Descripción general de la victimización	201
3.2. Niveles de victimización por ítems	204
3.3. Análisis factorial de la victimización	207
3.4. Factor 1. Victimización física y amenazas.	216
3.5. Factor 2. Victimización verbal y psicológica	230
3.6. Relación entre la victimización y roles en la dinámica <i>bullying</i>	244
3.7. Relación entre la victimización y posición sociométrica	250

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	267
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN	295
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	306
ANEXOS:	323
1. Cuestionario del alumno.	
2. Cuestionario del tutor.	
3. Cuestionario del director o jefe de estudios.	
4. Carta de solicitud de colaboración.	
5. Carta de agradecimiento.	
6. Hojas de incidencias para encuestadores.	
7. Notas al cuestionario para encuestadores.	

# Índice de tablas

Número de tabla	Título	Capítulo	Página
1	Tipos de Bullying (Defensor del Pueblo, 2006).	I	33
2	Tipos de acciones que constituyen el maltrato entre iguales (Colell y Escudé, 2003).	I	34
3	Principales estudios europeos sobre violencia escolar.	I	39
4	Principales estudios españoles sobre violencia escolar.	I	55
5	Porcentajes de representatividad de la muestra por poblaciones.	II	86
6	Centros estudiados y número de alumnos encuestados.	II	87
7	Distribución de la muestra por cursos y sexo.	II	88
8	Distribución de la muestra por sexos.	III	107
9	Distribución de la muestra por curso académico.	III	107
10	Distribución de la muestra por lugar de nacimiento	III	108
11	Distribución de la muestra según el número de hermanos y hermanas.	III	108
12	Distribución de la muestra según la valoración de la relación con los hermanos/as.	III	109
13	Resumen de Roles en la dinámica <i>Bullying</i> .	III	109
14	Posición sociométrica del alumnado según las elecciones recibidas por sus compañeros.	III	110
15	Posición sociométrica del alumnado según los rechazos recibidos por sus compañeros.	III	110
16	Distribución de la variable violencia en dos grupos (alumnos que han ejercido algún tipo de violencia y los que no).	III	112
17	Niveles de violencia ejercida por ítems.	III	116
18	Descripción de ítems que forman la variable violencia ejercida.	III	117
19	KMO y prueba de Bartlett para la variable violencia ejercida.	III	118
20	Varianza total explicada con los dos primeros componentes.	III	118
21	Varianza total explicada con los tres primeros componentes.	III	119
22	Matriz de componentes.	III	119
23	Matriz de componentes rotados.	III	120
24	Tabla de comunalidades.	III	123

25	Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes.	III	123
26	Matriz de transformación de las componentes.	III	124
27	Estadísticos descriptivos de los factores de violencia	III	126
28	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia física y amenazas y número de hermanos y hermanas.	III	139
29	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para la valoración de relaciones con los hermanos y hermanas.	III	142
30	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR en violencia verbal y psicológica y número de hermanos y hermanas.	III	154
31	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia verbal y psicológica y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	157
32	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negatividad y número de hermanos y hermanas.	III	168
33	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negatividad y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	171
34	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia física y amenazas y roles en Bullying.	III	176
35	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia verbal y psicológica y roles en <i>Bullying</i> .	III	179
36	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negativismo y roles en <i>Bullying</i> .	III	182
37	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).	III	184
38	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).	III	187

39	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	190
40	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia verbal y psicológica posición sociométrica (Rechazos).	III	193
41	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Elecciones).	III	196
42	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Rechazos).	III	199
43	Distribución de la variable victimización en dos grupos (alumnos que han sufrido algún tipo de violencia y los que no).	III	202
44	Niveles de violencia sufrida por ítems. Victimización.	III	206
45	Descripción de los ítems que forman la variable victimización.	III	207
46	KMO y prueba de Bartlett para la variable victimización.	III	207
47	Varianza total explicada con los dos primeros componentes.	III	208
48	Matriz de componentes	III	209
49	Matriz de componentes rotados	III	209
50	Tabla de comunalidades	III	212
51	Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en los componentes.	III	212
52	Matriz de transformación de los componentes	III	213
53	Estadísticos descriptivos de los factores 1 y 2 de victimización	III	215
54	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y número de hermanos y hermanas.	III	225
55	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	228
56	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y número de hermanos y hermanas.	III	239

57	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	242
58	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y roles en Bullying.	III	245
59	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y roles en <i>Bullying</i> .	III	248
60	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).	III	252
61	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).	III	254
62	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	257
63	Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	260

# **Índice de Gráficos**



Número de Gráfico	Título	Capítulo	Página
1	Distribución de la variable violencia ejercida.	III	111
2	Distribución de la variable violencia ejercida en el grupo de chicos.	III	112
3	Distribución de la variable violencia ejercida en el grupo de chicas.	III	113
4	Diagrama de cajas y bigotes para la comparación de la distribución de la variable violencia ejercida en chicos y chicas.	III	113
5	Representación de los factores de la variable violencia en tres dimensiones.	III	121
6	Gráfico de factores en espacio rotado.	III	122
7	Distribución de frecuencias de la violencia física y amenazas	III	124
8	Distribución de frecuencias de la violencia verbal y psicológica.	III	125
9	Distribución de frecuencias de la violencia emocional y negativismo.	III	125
10	Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas, por sexo.	III	128
11	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por sexo.	III	129
12	Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por curso académico.	III	130
13	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por curso académico.	III	131
14	Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por lugar de nacimiento.	III	132
15	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por lugar de nacimiento.	III	132
16	Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por número de hermanos y hermanas.	III	133
17	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por número de hermanos y hermanas.	III	134
18	Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por número de hermanos varones.	III	135
19	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por número de hermanos varones.	III	136
20	Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por número de hermanas.	III	137
21	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por número de hermanas.	III	138
22	Gráfico del ANACOR para la violencia física y amenazas y número de hermanos y hermanas.	III	140

23	Diagrama de cajas y bigotes para la violencia física y amenazas y valoración de la relación con los hermanos.	III	141
24	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas según la valoración de las relaciones con los hermanos.	III	142
25	Gráfico del ANACOR para violencia física y amenazas y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	143
26	Diagrama de cajas y bigotes para la violencia verbal y psicológica, por sexo.	III	144
27	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por sexos.	III	145
28	Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por curso académico.	III	146
29	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por curso académico.	III	147
30	Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por lugar de nacimiento.	III	147
31	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por lugar de nacimiento.	III	148
32	Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por número de hermanos y hermanas.	III	149
33	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por número de hermanos/as.	III	150
34	Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por número de hermanos varones.	III	151
35	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por número de hermanos varones.	III	152
36	Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por número de hermanas.	III	153
37	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por número de hermanas.	III	154
38	Gráfico del ANACOR para violencia verbal y psicológica y número de hermanos y hermanas.	III	155
39	Diagrama de cajas y bigotes para la violencia verbal y psicológica y la valoración de la relación con los hermanos.	III	156
40	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica según la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	157
41	Gráfico del ANACOR para la violencia verbal y psicológica y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	158
42	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad, por sexos.	III	159

43	Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por sexos.	III	160
44	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por curso académico.	III	161
45	Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por curso académico.	III	162
46	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por lugar de nacimiento.	III	163
47	Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por lugar de nacimiento.	III	163
48	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por número de hermanos y hermanas.	III	164
49	Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por número de hermanos y hermanas.	III	165
50	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por número de hermanos varones.	III	165
51	Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por número de hermanos varones.	III	166
52	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por número de hermanas.	III	167
53	Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por número de hermanas.	III	167
54	Gráfico del ANACOR para violencia emocional y negatividad y número de hermanos y hermanas.	III	169
55	Diagrama de cajas y bigotes para la violencia emocional y negatividad según la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	170
56	Intervalo de error (95%) para la violencia emocional y negatividad según la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	171
57	Gráfico del ANACOR para violencia emocional y negatividad y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	172
58	Diagrama de cajas y bigotes para la violencia física y amenazas y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	174
59	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	175
60	Gráfico del ANACOR para la violencia física y amenazas y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	176
61	Diagrama de cajas y bigotes para la violencia verbal y psicológica y los roles en la dinámica	III	177

	<i>bullying.</i>		
62	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica y roles en la dinámica <i>bullying.</i>	III	178
63	Gráfico del ANACOR para la violencia verbal y psicológica y roles en la dinámica <i>bullying.</i>	III	179
64	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negativismo y roles en la dinámica <i>bullying.</i>	III	180
65	Intervalo de error (95%) para la violencia emocional y negativismo y roles en la dinámica <i>bullying.</i>	III	181
66	Gráfico del ANACOR para la violencia emocional y negativismo y roles en la dinámica <i>bullying.</i>	III	182
67	Diagrama de cajas y bigotes para la violencia física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).	III	183
68	Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).	III	184
69	Gráfico del ANACOR para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).	III	185
70	Diagrama de cajas y bigotes para la violencia física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).	III	186
71	Intervalo de error (95%) para la violencia física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).	III	187
72	Gráfico del ANACOR para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).	III	188
73	Diagrama de cajas y y bigotes para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	189
74	Intervalo de error (95%) para la violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	190
75	Gráfico del ANACOR para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	191
76	Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).	III	192
77	Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).	III	193
78	Gráfico del ANACOR para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).	III	194
79	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Elecciones).	III	195
80	Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Elecciones).	III	196
81	Gráfico del ANACOR para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Elecciones).	III	197
82	Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica	III	198

	(Rechazos).		
83	Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Rechazos).	III	199
84	Gráfico del ANACOR para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Rechazos).	III	200
85	Distribución de la variable violencia sufrida, victimización.	III	201
86	Distribución de la variable victimización en el grupo de chicos.	III	202
87	Distribución de la variable victimización para el grupo de chicas.	III	203
88	Diagrama de cajas y bigotes para la comparación de la distribución de la variable victimización en chicos y chicas.	III	203
89	Componentes en espacio rotado.	III	211
90	Distribución de frecuencias para la victimización física y amenazas.	III	213
91	Distribución de frecuencias para la victimización verbal y psicológica.	III	214
92	Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas, por sexos.	III	217
93	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas, por sexos.	III	217
94	Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas por curso académico.	III	218
95	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por curso académico.	III	219
96	Diagrama de cajas y bigotes victimización física y amenazas por lugar de nacimiento.	III	219
97	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por lugar de nacimiento.	III	220
98	Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas por número de hermanos y hermanas.	III	221
99	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por número de hermanos y hermanas.	III	222
100	Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas por número de hermanos varones.	III	223
101	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por número de hermanos varones.	III	224
102	Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas por número de hermanas.	III	224
103	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por número de hermanas.	III	225
104	Gráfico del ANACOR para victimización física y	III	226

105	amenazas y número de hermanos y hermanas. Diagrama de cajas y bigotes para la victimización física y amenazas y la valoración de la relación con los hermanos.	III	227
106	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas según la valoración de la relación con los hermanos y hermanas.	III	228
107	Gráfico del ANACOR para victimización física y amenazas y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	229
108	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica, por sexos.	III	230
109	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica, por sexos.	III	231
110	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por curso académico.	III	232
111	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por curso académico.	III	232
112	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por lugar de nacimiento.	III	233
113	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por lugar de nacimiento.	III	234
114	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por número de hermano y hermanas.	III	235
115	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por número de hermanos y hermanas.	III	235
116	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por número de hermanos varones.	III	236
117	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por número de hermanos varones.	III	237
118	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por número de hermanas.	III	238
119	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por número de hermanas.	III	238
120	Gráfico del ANACOR para victimización verbal y psicológica para el número de hermanos y hermanas.	III	240
121	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	241
122	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica según la valoración de la	III	242

	relación con los hermanos y hermanas.		
123	Gráfico del ANACOR para victimización verbal y psicológica para la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.	III	243
124	Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	244
125	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	245
126	Gráfico del ANACOR para la victimización física y amenazas y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	246
127	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	247
128	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	248
129	Gráfico del ANACOR para la victimización verbal y psicológica y roles en la dinámica <i>bullying</i> .	III	249
130	Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).	III	250
131	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).	III	251
132	Gráfico del ANACOR para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).	III	252
133	Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).	III	253
134	Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).	III	253
135	Gráfico del ANACOR para el victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).	III	255
136	Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	256
137	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	257
138	Gráfico del ANACOR para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).	III	258
139	Diagrama de cajas y bigotes para verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).	III	259
140	Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).	III	259
141	Gráfico del ANACOR para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).	III	261





# **Introducción**



Desde el ejercicio de la psicología, tanto en la práctica clínica, como en otras áreas, he observado que muchos de los problemas que preocupan a familias, educadores y otros profesionales, están relacionados con diferentes manifestaciones de agresividad y violencia en niños y jóvenes, más evidentes aún en la adolescencia.

Me encuentro con frecuencia en mi labor clínica que las relaciones personales, tanto en adultos como en jóvenes, se ven marcadas por situaciones de dominio y sumisión, en las que pueden verse conductas y actitudes violentas, por un lado y de sometimiento y victimización por otro.

El hecho de que mi labor profesional se vea en muchas facetas relacionada con la violencia y la hostilidad, hace que me interese por el inicio o la fuente de ese tipo de comportamientos, y como en tantos otros problemas, me doy cuenta de que ese origen se encuentra en los primeros años de vida, fuente de aprendizaje de múltiples comportamientos.

La escolaridad es una etapa de gran importancia para la formación de la personalidad y el aprendizaje de habilidades y conductas. Es en esta etapa y en las conductas de violencia y victimización que en ella se producen, donde voy a centrar mi atención. El objetivo es profundizar en el conocimiento del complicado entramado de relaciones de poder y sumisión que se establecen entre iguales y que en ocasiones se perpetúan en la vida adulta.

Aunque los fenómenos de violencia, acoso y hostilidad no son nuevos, en los últimos 30 años se ha producido un importante auge en su investigación y se han realizado importantes avances en la definición de los niveles reales de incidencia de estos fenómenos y en el conocimiento de los factores de riesgo y protección, así como de las características de los implicados en estas dinámicas.

Los motivos por los que se puede haber producido este aumento en el conocimiento de lo que ocurre entre los alumnos en los centros escolares se debe a múltiples motivos, entre los que se podrían destacar la creciente preocupación por el bienestar emocional de nuestra juventud, el aumento en el desánimo y malestar

existente entre el cuerpo docente y en general, el convencimiento de la sociedad de que la violencia no es la forma más adecuada para resolver problemas, ni debería ser en ningún caso una forma de diversión, como ocurre con frecuencia entre jóvenes y escolares.

Es importante conocer los factores que están influyendo en las manifestaciones de violencia con el fin de poder fomentar aquellos que sirvan de protección y modificar aquellos que aumenten la posibilidad de que un alumno sea agresor o víctima. Factores como la composición y dinámicas relacionales de la familia o la posición social dentro del grupo de compañeros se han mostrado como importantes factores influyentes.

En este estudio me propongo, en primer lugar, ofrecer datos sobre la situación actual en violencia y victimización en los centros educativos de mi entorno. Valoraré posteriormente la influencia que puede ejercer la fratría (el número de hermanos y hermanas pertenecientes a una familia) tanto por su composición, como por las relaciones que se establecen en ella en las manifestaciones de violencia y victimización. Comprobaré cómo se relaciona la posición sociométrica y los roles del alumnado dentro de la dinámica *Bullying* según sus niveles de violencia y victimización. Se emplea en la elaboración de la mayoría de los resultados de este trabajo la técnica estadística ANACOR, técnica de escalamiento óptimo.

Para ello, planteo los siguientes objetivos:

- A. Conocer los niveles de violencia y victimización escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.
- B. Profundizar en la influencia de la fratría en la dinámica *Bullying*.
- C. Analizar el fenómeno valorando la posición sociométrica y los roles de los alumnos implicados en situaciones de violencia y victimización.

Los datos existentes para la Región de Murcia revelan que la violencia en los centros escolares es un hecho frecuente, y que el *Bullying* se está viviendo en prácticamente todos los centros educativos. El trabajo que aquí se presenta arroja datos sobre los niveles de violencia que sufren y que ejercen los estudiantes de nuestro entorno, ofreciendo resultados de una amplia zona geográfica y con una gran representación de las diferentes zonas de la región, tanto rurales como urbanas.

Para la realización del estudio se ha partido del cuestionario elaborado por Orpinas como instrumento de valoración de la hostilidad, validado y publicado por la autora en 2001 (Orpinas, 2001), que ofrece puntuaciones generales sobre violencia y hostilidad. Dado que existe una gran diversidad de conductas medidas, encontrando por ejemplo, ítems que se refieren a amenazas o agresiones físicas directas, mientras que otros analizan situaciones de agresión verbal o incluso malestar psicológico o enfados, el estudio se plantea un nivel de análisis más detallado. Para ello se ha realizado un análisis factorial de los ítems del instrumento obteniéndose puntuaciones individuales y específicas para manifestaciones diferentes de agresividad y violencia. Este mismo proceso se ha seguido para la valoración de la violencia sufrida por los alumnos, adaptando este instrumento a las situaciones de victimización, realizando también un análisis factorial a estas puntuaciones. Además, se han puesto en relación las medidas obtenidas en este instrumento con las obtenidas con el test Bull-S (Cerezo, 2000).

Como he expuesto anteriormente, con este trabajo, pretendo conocer la influencia que los hermanos pueden tener en las manifestaciones de violencia o en la victimización. Entiendo que este es un aspecto poco estudiado y del que existe escasa bibliografía. Para ello he analizado por un lado, los efectos del número de hermanos de un sujeto sobre sus manifestaciones de violencia y victimización, y por otro el de la calidad de las relaciones entre hermanos.

Por último, puesto que considero que la violencia y la victimización escolar son un fenómeno grupal, en el que el grupo-aula tiene una influencia decisiva, se analizan las posiciones sociométricas de los alumnos que presentan problemas de

violencia y victimización, comprobando si son aceptados o rechazados por sus compañeros. También se valora el rol que el alumnado asume en la dinámica Bullying, comprobando su correspondencia con los niveles obtenidos de violencia y victimización.

El trabajo se estructura en 5 capítulos.

En el capítulo I se presenta la conceptualización del objeto de estudio. Se definen aquellos conceptos relacionados con la violencia y victimización escolar, se revisan los principales trabajos, indicando los niveles de incidencia hallados en distintos estudios, tanto nacionales como internacionales. Se describen también los diferentes perfiles de los implicados en los fenómenos de violencia escolar, y más específicamente del *Bullying*. Se señalan los principales factores de riesgo para la violencia y por último las consecuencias que para los implicados pueden tener estas situaciones. Se incluye en este apartado información sobre estudios anteriores que han relacionado las características de la fraternidad con la violencia escolar.

El capítulo II se dedica a la descripción de la metodología empleada en el estudio, explicando las características de la muestra estudiada, los instrumentos de medida utilizados, así como el procedimiento seguido para la elaboración de la investigación y las técnicas de análisis de datos empleadas.

En el capítulo III se presentan los resultados obtenidos, dividiéndose en dos grandes bloques, dedicados por un lado al análisis de la violencia ejercida por los alumnos y por otro lado a la victimización, es decir, la violencia que los alumnos han sufrido por parte de otros compañeros. En este capítulo se estudian las principales características de estas manifestaciones, relacionándolas con variables como el sexo del alumnado, el curso, el número de hermanos, la calidad de las relaciones con éstos, para comprobar en último lugar la posición sociométrica de los alumnos agresivos y de las víctimas y los roles que desempeñan en la dinámica *Bullying*.

Los capítulos IV y V se dedican a la discusión de los resultados obtenidos y a la elaboración de las conclusiones del estudio, sus limitaciones y propuestas para trabajos futuros.

# **Capítulo I: Marco teórico**



## ÍNDICE DEL CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN	26
2. DEFINICIONES Y CONCEPTUALIZACIÓN	27
3. TIPOS DE MALTRATO	32
4. INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y EL <i>BULLYING</i> EN LOS PRINCIPALES ESTUDIOS	35
5. ROLES ASOCIADOS A LA DINÁMICA <i>BULLYING</i>	57
6. FACTORES DE RIESGO	67
7. FRATRÍA E INFLUENCIAS EN LAS DINÁMICAS DE VIOLENCIA ESCOLAR	77

## 1. INTRODUCCIÓN

Revisando los numerosos trabajos de investigación sobre el fenómeno *bullying* se puede comprobar que no es una tarea fácil encontrar una definición única que englobe de forma adecuada este tipo de comportamiento. Han sido numerosos los autores que han tratado de conceptualizar este tipo de conducta (Olweus, 1993; Rivers y Smith, 1994), por lo que me propongo en este primer capítulo resumir las principales conceptualizaciones para finalmente emplear aquella que englobe adecuadamente el objeto de estudio del presente trabajo.

Puesto que he empleado dos instrumentos diferentes para medir las conductas de violencia, victimización y *bullying*, en el trabajo se van a emplear dos conceptos íntimamente relacionados, pero que no definen exactamente el mismo fenómeno. Por un lado, se hablará de violencia entre iguales en el contexto escolar, o **violencia escolar**, término que se refiere a situaciones de violencia que se producen en un momento determinado dentro del contexto escolar, entre dos alumnos con un estatus similar (Este concepto se emplea para describir los datos obtenidos a partir del instrumento elaborado por Orpinas (Orpinas, 2001). Por otra parte, se utiliza el término **bullying**, que se refiere específicamente a las agresiones que un estudiante, de forma intencionada y reiterada lleva a cabo contra otro sujeto, al que considera más débil, que por lo general no se defiende y se convierte en víctima habitual (Olweus, 1998). El concepto *bullying* se relaciona en este trabajo con los datos obtenidos en el Test Bull-S (Cerezo, 2000).

Además de la conceptualización del objeto de estudio, se exponen en este capítulo los datos de incidencia obtenidos en las principales investigaciones, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Posteriormente se exponen otros aspectos teóricos que guardan relación con los objetivos de la investigación, como son los factores de riesgo, prestando

especial atención al papel que dentro de la familia puede tener la fratría, los roles asociados a la dinámica *Bullying* y las consecuencias que puede tener para los implicados.

## 2. DEFINICIONES Y CONCEPTUALIZACIÓN

Por los motivos expuestos en la introducción y para centrar la atención en el objeto del estudio de esta tesis, es importante revisar la terminología relacionada con la violencia entre iguales en los centros escolares y el *bullying*. Para ello comenzaré una revisión de terminología que lleva desde los conceptos más amplios relacionados con la violencia, hasta los fenómenos específicos que se tratan en el trabajo.

- **Agresividad:** Concepto naturalista de conducta agresiva, que hunde sus raíces en investigaciones etológicas y ha logrado imponer cierta creencia sobre la inevitabilidad de la agresividad que seguramente ha dado lugar a la generalización excesiva sobre lo impotentes que podemos ser frente a ella. Afirmar que la agresividad es un componente del conjunto de los que permiten la adaptación del ser humano a su medio, en sus dimensiones básicas: física, psicológica y social, no sólo no debe pasar de ahí, sino que actualmente se reconoce que dicho patrón encuentra, entre los humanos, una vía de desenvolvimiento en la negociación verbal del conflicto que toda conducta agresiva lleva implícito. Así pues, conviene establecer, que incluso aceptando que la agresividad no tiene que derivar siempre en conducta violenta ni tiene porque ser incontrolable, el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social, cuyos componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos (Ortega, 2000).

Al hablar de comportamiento agresivo se hace alusión al comportamiento que implica la acción de herir, por tanto, a cualquier comportamiento dirigido hacia otro individuo bajo una clara intencionalidad de hacer daño (Anderson y

Bushman, 2002). Entendemos que *bullying* y violencia escolar serían subcategorías del mismo (Olweus, 1998). En ocasiones se ha distinguido entre agresividad reactiva y proactiva (Griffin y Gross, 2004; Roland y Idsoe, 2001) entendiendo la agresividad reactiva como una reacción defensiva ante estímulos que el sujeto considera amenazantes y la segunda como un medio de coerción a otra persona de forma no provocada y realizada con objeto de causar daño o perjuicio. Así, la agresión reactiva estaría provocada por emociones negativas que provocan frustración y que van a requerir el entrenamiento en el control de la furia y el logro de un estatus social entre los iguales y la agresividad proactiva estaría provocada por un placer obtenido por la sensación de dominio que va a requerir para su erradicación de la aplicación de sanciones y de un entrenamiento en conductas prosociales (Salmivalli y Nieminen, 2002). Algunos autores defienden que el *bullying* es un tipo de agresión proactiva, ya que consideran a la víctima como alguien inseguro, ansioso y no agresivo y al agresor como alguien que ataca sin motivo. Sin embargo otros autores (Pellegrini y Bartini, 2000; Roland et al., 2001) ponen de manifiesto que los *bullies* presentan pautas de ambos tipos de agresión y entienden que si bien, los perfiles de *bully* y víctima-provocador presentan la agresividad como característica común, esta agresividad es diferente en cada uno de los ellos.

- **Violencia:** Diferentes definiciones conceptualizan la violencia como la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo. Existen diferentes clasificaciones de la violencia: directa, indirecta, según su forma de expresión o manifestación y reactiva o defensiva frente a ofensiva o proactiva según los motivos del sujeto que la utiliza. La conducta violenta en la escuela o violencia escolar cumple estas características, pero con la particularidad de que los sujetos implicados son niños y/o adolescentes en un contexto muy determinado, como es el centro escolar. Este comportamiento puede tomar forma de actitudes y acciones disruptivas, como el incumplimiento de normas de comportamiento, la desobediencia ante las tareas escolares, formas de comportarse o de vestir que pueden considerarse agresivas, vocabulario inadecuado, hasta chantajes o coacciones. Se trata de sucesos

complejos y preocupantes pero que no son considerados *bullying* (Ortega, Del Rey, Mora-Merchán, 2001). Se consideraría el *bullying* como una forma más de violencia escolar, con características propias que lo hacen diferente.

Olweus considera que la violencia o conducta violenta debería ser definida como un comportamiento agresivo cuando el agresor usa su propio cuerpo o un objeto para infligir daño o malestar a otra persona y ésta distinción le sirve para describir que violencia y *bullying* son conceptos que no siempre tienen porque ir unidos (Sánchez, 2009). Algunas conductas *bullying* no son violentas, ya que pueden incluir palabras, gestos, exclusión del grupo mientras que por otra parte, algunas conductas violentas no pueden considerarse *bullying*, como una pelea puntual entre dos compañeros entre los que no existe una relación de poder-sumisión.

***Bullying***: Son numerosas las definiciones que se han venido sucediendo sobre el *bullying*, sobre todo a lo largo de la década de los 80, que han provocado que el concepto vaya evolucionando y sea cada vez más específico y detallado. Para su comprensión han de tenerse presentes aspectos como la naturaleza, la intensidad, la duración, la intencionalidad, el número de implicados y las motivaciones del agresor (Tatum, 1989)

Teniendo en cuenta estos criterios se puede definir como un comportamiento intencional para provocar daño, que es de carácter verbal, físico o relacional, que es repetitivo y perdura en el tiempo, en el que no media provocación y en el que existe una asimetría de poder entre el agresor y la víctima (Rigby, 2002)

En un primer momento las definiciones describían el fenómeno como agresiones físicas y verbales directas entre los alumnos y no incluían conceptos como la persecución, la propagación de rumores o el rechazo social (Arora, 1996). Investigadores posteriores incluyen en estas definiciones conceptos como la agresión indirecta o la agresión social (Ramírez, 2006).

Como comportamiento específico dentro del maltrato entre iguales y la violencia escolar, los primeros acercamientos a la definición del *bullying* datan de la década de los 70, cuando Heinnemann, médico sueco, definió el problema, acuñando el término mobbing. Lo describió como la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo. Cuando la agresión termina, los implicados vuelven a la actividad cotidiana (Heinenman, 1972). Estudios posteriores en los países escandinavos profundizaron en este fenómeno, destacando sobre todo las realizadas por Olweus, autor que desde 1973 ha profundizado en el conocimiento del fenómeno, llegando en 1999 a aportar una definición que goza de una más que destacable aceptación: “Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando un estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos e hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es *bullying* cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar *bullying* cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es *bullying* cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean”.

Es una de las formas de más comunes y potencialmente más serias de violencia en las escuelas (Larson, Smith y Furlong, 2002) y es muy importante intentar comprenderlo y definirlo (Ramírez, 2006).

Otras definiciones de *bullying*:

Farrington lo define como la opresión repetida que una persona de mayor poder realiza sobre otra de menor poder en el contexto escolar, y establece criterios característicos de este tipo de maltrato: Ataque o intimidación intencionado de tipo físico, verbal o psicológico. El agresor busca causar miedo y/o

daño a la víctima y se percibe como más poderoso. No media provocación por parte de la víctima y siente opresión ya física o psicológica. Los episodios son repetidos, y producen el efecto deseado por el agresor (Farrington, 1993).

Conductas que ocurren en los contextos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que dirigen de forma reiterada y localizada hacia un blanco (otro compañero) que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos, exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. Con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal (Avilés y Monjas, 2005).

Cerezo (2009) define el *bullying* como una forma de maltrato, normalmente intencionada, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación, dinámica de la que la víctima es incapaz de salir, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento. En esta definición se destaca el hecho de que el *bullying* son conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos (físicos, psicosociales o verbales) de determinados escolares que están en posesión del poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, con la intención de causarles dolor para su propia gratificación. El abuso de poder, el deseo de intimidar y dominar, e incluso, la pura “diversión”, figuran entre los motivos que mueven a los *bullies* a actuar así. El *bullying* puede presentarse como agresión verbal, y como exclusión.

Por lo tanto, la aparición de un conflicto puntual entre compañeros que no se resuelve de forma adecuada, no podrá considerarse como una forma de maltrato o *bullying*, aunque sí será considerado una conducta violenta.

En España se han realizado diversos estudios que utilizan diferente terminología para referirse al mismo fenómeno, empleando conceptos como “acoso escolar”, “maltrato escolar”, “intimidación”, “victimización” (Lucena, 2005; Informe Reina Sofía, 2005; Benítez y Justicia, 2006; Informe del Defensor del Pueblo, 2007; Avilés, 2006a y 2006b; Díaz-Aguado, 2006), que al final han venido a

referirse al mismo fenómeno que independientemente de la terminología empleada siempre produce efectos indeseados.

Una vez conocidas diferentes definiciones del fenómeno que ocupa este trabajo de investigación, es interesante resumir una serie de características que van a ser reiterativas en la aparición de este tipo de violencia (Greene, 2000):

En primer lugar destacaríamos que el *bully* o agresor tiene el objetivo de hacer daño o dar miedo a la víctima, es decir su objetivo es causar un perjuicio a la diana de sus agresiones. Otro factor distintivo importante es el hecho de que las agresiones hacia la víctima son repetidas, es decir, el mismo sujeto es víctima repetidamente del agresor o agresores, por lo que una agresión puntual o un conflicto entre iguales no podrían ser considerados *bullying*. Una característica de las agresiones referida al papel de la víctima es el hecho de que no provoca este tipo de situaciones, es decir, no hace nada para que los ataques se produzcan, sino que los motivos por los que es agredido dependen del atacante o atacantes. Una característica de gran importancia para entender el fenómeno *bullying* es que ocurre en grupos sociales próximos (grupo-aula) y tiene una dinámica de funcionamiento que depende en gran parte de las características y reacciones del grupo en el que se produce. Por último podemos destacar que el *bully* tiene más poder (real o percibido) que la víctima, considerándose en un estatus superior que le permite llevar a cabo sus agresiones.

### 3. TIPOS DE MALTRATO

Las primeras definiciones del fenómeno *bullying* incluían sobre todo los ataques físicos y verbales entre los alumnos, y no otros comportamientos como la persecución, el rechazo social o la propagación de rumores. (Arora, 1996). Posteriormente se incorporan en su conceptualización situaciones como las agresiones indirectas (hechas por terceros), las agresiones entre iguales relacionados (hechas para dañar una relación), y la agresión social (hecha para dañar el amor propio o el estatus social) (Underwood, 2002).



Smith (2004) ejemplifica las distintas formas de maltrato que son hoy consideradas como manifestaciones o tipos de *bullying*, pero sobre las que no existe aún total acuerdo. Así, considera los golpes como la forma más típica de violencia física; los insultos y bromas hirientes como la forma más común de agresión verbal; la propagación de rumores como prototipo de agresión indirecta y la exclusión social como prototipo de agresividad relacional o social.

Cuando los alumnos son preguntados en relación al concepto de *bullying* y qué entienden ellos por este tipo de agresiones, insisten en las formas físicas y verbales del fenómeno, considerando menos la exclusión social como forma de maltrato, aún cuando los investigadores les animen a considerar todas las formas de maltrato (Smith, Cowie, Olafsson, Liefhoghe, 2002; Griffin y Gross, 2004).

Siguiendo la clasificación propuesta en el informe del Defensor de Pueblo en su estudio del año 2006 sobre El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, se distinguen como tipos de agresión la exclusión social, la exclusión verbal, las agresiones físicas indirectas y directas, las amenazas y el acoso sexual.

**Tabla 1: Tipos de *bullying*.**

Tipo de agresión	Ejemplos de conducta
Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ignorar</li> <li>- No dejar participar</li> </ul>
Agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insultar</li> <li>- Poner mote ofensivos</li> <li>- Hablar mal de otro a sus espaldas</li> </ul>
Agresión física indirecta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esconder cosas de la víctima.</li> <li>- Romper cosas de la víctima.</li> <li>- Robar cosas de la víctima.</li> </ul>
Agresión física directa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pegar</li> </ul>
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amenazas solo con meter miedo</li> <li>- Obligar a hacer cosas con amenazas.</li> <li>- Amenazar con armas (cuchillo, palo)</li> </ul>
Acoso sexual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acosar sexualmente con actos o comentarios.</li> </ul>

Otra clasificación sobre los tipos de acciones de maltrato es la propuesta por Collell y Escudé (2003), que es bastante coincidente con la clasificación que se emplea en este trabajo para la presentación de los resultados.

**Tabla 2: Tipos de acciones que constituyen el maltrato entre iguales (Collell y Escudé, 2003)**

Tipos de maltrato	Formas directas	Formas indirectas
Físico	- Pegar, amenazar.	- Esconder, romper, robar objetos o pertenencias de uno
Verbal	- Insultar, burlarse abiertamente, poner motes	- Difundir rumores, hablar mal de uno.
Exclusión social	- Excluir abiertamente, no participar en una actividad o juego	- Ignorar, hacer como si no existiera, ningunear.

De la misma forma que se ha avanzado en la consideración de diferentes tipos de comportamiento en la dinámica *bullying*, se han ido apuntando también otras cuestiones que han ayudado a perfilar este concepto, precisándose si era una actividad individual o grupal o ambas cosas a la vez, y pasando a definirlo de una forma más precisa como un comportamiento que podía estar dirigido por un solo individuo o por un grupo contra otro (Roland, 1989).

## 4. INCIDENCIA LA VIOLENCIA ESCOLAR Y EL *BULLYING* EN LOS PRINCIPALES ESTUDIOS

### 4.1. Estudios internacionales

Las diferencias en la concepción del fenómeno, la utilización de diferentes instrumentos y las distintas formas de presentar los datos suponen que la tarea de comparar los niveles de incidencia de este tipo de problemas en distintas poblaciones o muestras resulte bastante compleja.

Siguiendo el resumen aparecido en los informe del Defensor del Pueblo, tanto del año 2000 como del 2006, podemos resumir los principales estudios realizados tanto en nuestro país como en países extranjeros.

Los primeros estudios sobre *bullying* fueron realizados en Europa, en los países Escandinavos y se centraron sobre todo en conocer su incidencia en las escuelas de primaria y secundaria. Existía en la sociedad una creciente preocupación por sucesos ocurridos en estos países, como los suicidios de adolescentes que estaban siendo sometidos a maltrato por parte de sus compañeros (Olweus, 1993). Los datos obtenidos en Noruega, destacan que un 15% de los alumnos participaban en situaciones de agresión como víctimas o agresores, con cierta regularidad, representado un 7% a los agresores y un 9% a las víctimas. A medida que aumentaba la edad disminuían las situaciones de agresividad. En cuanto a sexos, la representación en situaciones de agresión y victimización siempre era superior en chicos que en chicas. En el mismo país, una investigación posterior de Solberg y Olweus (2003) mostró que el porcentaje del alumnado involucrado en episodios de *bullying* se encontraba en el 18,2% de la población estudiada, diferenciando a un 10% en el papel de víctimas y un 6,5 en el de agresores y un 1,6% como víctimas provocadores.

En Suecia, los principales estudios fueron también llevados a cabo por Olweus, centrándose primero solamente en Estocolmo y obteniendo datos similares a los de Noruega. Posteriormente realizó otras investigaciones a mayor escala que sirvieron para comparar los datos obtenidos en Suecia y en Noruega. Olweus concluyó que el abuso en Suecia era mayor que en Noruega. En Finlandia se realizaron también estudios con metodología similar a los realizados en los otros países, encontrando resultados parecidos a los de los anteriores estudios.

En los países británicos existe una amplia tradición de investigación del *bullying* que se remonta a los años 70, acentuándose su estudio a partir de finales de los 80. Los motivos de este auge en la investigación se deben a varios factores, entre los que destacan algunos similares a los de los países Escandinavos, además de que la comunidad científica estaba preocupada por conocer sus causas y factores de mantenimiento y proponer estrategias de intervención. (Benítez, 2006). Estas primeras investigaciones arrojan datos que sitúan el número de víctimas de maltrato severo (al menos una vez por semana) en el 10% y el de intimidadores en el 4% (Yates y Smith, 1989). En estos estudios aparecen diferencias en cuanto a la implicación de chicos y chicas, siendo predominante en los varones. En cuanto a la evolución con la edad, hablan de un aumento de presencia de intimidadores pero un descenso en las víctimas. Las reacciones a estas situaciones es en pocas ocasiones hablar con familiares o profesores, esperando que sean éstos por su propia iniciativa los que solucionen los problemas.

Peter K. Smith, en 1991 en Sheffield, realizó un estudio en el que fueron encuestados un total de 6758 alumnos con el cuestionario de Olweus (1985). En secundaria el 10% de los alumnos manifestaba haber sido víctimas de vez en cuando y el 4% al menos una vez a la semana. El 6% de los encuestados afirmaba haber agredido algunas veces y el 1% una vez a la semana. Encontraron que al aumentar la edad disminuía el número de víctimas y de agresores. Las manifestaciones de violencia más frecuentes eran las verbales (poner motes) seguidas de las agresiones físicas. Como en otros estudios, los chicos estaban más frecuentemente implicados en situaciones de agresión, y las formas de implicación

variaban entre chicos y chicas, siendo en el primer caso objeto de agresiones físicas más directas o amenazas y en el caso de las chicas de tipo indirecto, como dejar de hablarles o ser objeto de rumores (Smith, 1999a).

En Escocia Mellor (1990) empleó el mismo instrumento que Smith en 1991, en 942 estudiantes de secundaria y mostró que el 3% de los estudiantes afirmaba haber sido víctima al menos una vez a la semana y un 6% a veces. El 4% manifestó que había agredido a veces y un 2% una vez por semana. Encontró grandes diferencias en incidencia entre unos centros y otros. Concluyeron que los niveles de incidencia de la violencia en las escuelas escocesas era menor que en las inglesas (Mellor, 1999).

En Irlanda, uno de los estudios más importante fue el realizado por Byrne en 1994 con una muestra de 1302 alumnos de primaria y secundaria en 7 centros escolares de Dublín y empleando también el cuestionario de Olweus adaptado. Un 5,37% fueron agresores y un 5,14% víctimas, apareciendo también mayor participación en los chicos (Ortega, 1998).

En 1996 se dieron a conocer resultados de un estudio nacional realizado por O'Moore, Kirkham y Smith con una muestra que representaba el 10% de todo el alumnado de primaria y un 27% de secundaria, pertenecientes a un total de 530 escuelas. Los resultados más destacables fueron que el número de víctimas en primaria era del 5% mientras que en secundaria descendía al 2%. El 50% de los alumnos afirmaba que intimidaría u hostigaría a un compañero que le cayese mal. En cuanto a la comunicación de las situaciones de agresión, su probabilidad decrecía notablemente con la edad (Byrne, 1999).

En Alemania los estudios sobre maltrato han incluido también otros tipos de manifestaciones de violencia juvenil (Benítez, 2006) (Defensor del Pueblo, 2006). En el estudio sobre violencia escolar de Nuremberg de 1994 el 3,7% de los chicos eran víctimas y el 5,8% de las chicas. Las formas más frecuentes eran las agresiones verbales, como insultos o mentir, seguidas de las peleas. Coincidiendo con otros estudios, los chicos eran más violentos que las chicas, y las edades más violentas se situaban entre los 13 y los 15 años.

También en relación a Alemania, Lössel y Bliesener en 1999 encontraron que los resultados de las investigaciones estaban en la misma línea que las de otros países europeos. Afirmaron que el fenómeno era más frecuente en chicos que en chicas, que los lugares de más riesgo eran las zonas de juego según el profesorado, y el aula según los estudiantes. Los estudiantes consideraban inútil comunicar los abusos a los padres, mientras que un gran número lo comunicaría al profesorado, disminuyendo este número con la edad y el curso.

En Italia el interés por el estudio del maltrato escolar es muy reciente, siendo el primer estudio de 1996, realizado por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith en escuelas del centro y el sur, en un total de 17 escuelas de primaria y secundaria y entrevistando a un total de 1379 escolares de entre 8 y 14 años. En el estudio emplearon un cuestionario adaptación del de Olweus (1993) y de Whitney y Smith (1993). Los datos obtenidos indicaron frecuencias superiores a las de otros estudios, situándose la implicación como víctimas de los chicos en escuelas secundarias entre un 21% en la zona de Cosenza y un 29% en Florencia y en chicas entre un 33,1% en Cosenza y un 29,7% en Florencia. En este estudio los datos de la implicación como víctimas son superiores en chicas tanto en la escuela primaria como secundaria.

En 1997 Ada Fonzi recopiló datos de diferentes investigaciones realizadas en el norte, centro y sur del país, en escuelas secundarias y con alumnado de entre los 11 y los 14 años, arrojando que un total del 26,4% del alumnado afirmaba haber sido víctima alguna vez o más (superando las chicas a los chicos) y un 9,5% una vez a la semana o más (superando los chicos a las chicas). En cuanto a los agresores, un 20% afirmaba haber agredido alguna vez o más y un 8,1% una vez a la semana o más, siendo los niveles superiores en el caso de los chicos. En cuanto a las agresiones más frecuentes, describen las formas verbales y los insultos, seguidos del daño físico. Afirman también en esta revisión que la frecuencia de situaciones de violencia parece ser mayor en Italia que en otros países.

En Portugal, el primer estudio realizado, por Pereira y otros data de 1996, en 18 escuelas pertenecientes a la zona de Braga, con un total de 6100 alumnos, de

los que 3341 fueron de escuela preparatoria (secundaria). Se empleó también una adaptación del cuestionario de Olweus (1991) y del trabajo de Smith y Sharp (1994). Los datos más destacables en estudiantes de secundaria son que un 24% de los chicos y un 18,7% de las chicas afirman haber sido víctima tres o más veces en el trimestre y un 20,5% de los chicos y un 9,6% de las chicas afirmaban haber sido agresores tres o más veces en el trimestre. Estos datos se muestran coherentes con los de otros estudios europeos, mostrándose una mayor implicación de los chicos en el maltrato, tanto en el papel de víctima como en el de agresor. La incidencia disminuye con los cursos. En cuanto a las formas del maltrato, las más frecuentes eran las agresiones verbales directas (insultar o amenazar), seguidas de las físicas directas (golpear o dar puñetazos).

**Tabla 3: Principales estudios europeos sobre violencia escolar**

País	Autores	Fecha	% Agresores	% Víctimas
Noruega	Solberg y Olweus	2003	6,5	10
Gran Bretaña	Yates y Smith	1989	4	10
	Smith	1991	1 a 6	4 a 10
	Mellor (Escocia)	1990	2 a 4	3 a 6
Irlanda	Byrne	1994	5,37	5,14
Alemania	Estudio de Nuremberg Funk	1994	16-49 (por sexos y diferentes conductas)	3,7 a 5,8
Italia	Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith	1996		21-29
	Fonzi	1997	8,1 a 20	9,5 a 26,4
Portugal	Pereira	1996	9,6-20,5	18,7-24

## 4.2. Estudios realizados en España

### *4.2.1. A nivel nacional*

El estudio del **Defensor del Pueblo** sobre la incidencia nacional fue realizado en el año 1999 y fue pionero en la investigación de este tipo de violencia a nivel nacional. Se realizó en una muestra de 3000 estudiantes (la mitad chicos y la mitad chicas) de Educación Secundaria Obligatoria o de edades equivalentes de 300 centros educativos tanto públicos como privados de todo el Estado. El cuestionario empleado indagaba sobre cada tipo de maltrato considerado en particular con el fin de obtener una información más precisa del problema, aunque esta forma de interrogar dificulta las comparaciones con los datos obtenidos por otros estudios. Para la presentación de resultados, las respuestas se clasificaban en tres categorías: “nunca”, “a veces” y “en muchos casos”. En el informe sobre este estudio, cuya versión más reciente es del año 2006, refirió que el 27% de los alumnos encuestados sufrían agresiones verbales “a veces” o “en muchos casos”. El 10% sufría algún tipo de exclusión en el grupo y un 4% agresiones físicas directas. Los mismos alumnos referían haber participado en exclusión social del grupo en un 30%, agresiones verbales también el 30% y en agresiones físicas directas el 5%.

**Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia:** El informe del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra) para el estudio de la violencia del año 2005, encuestó telefónicamente a 800 adolescentes de entre 12 a 16 años estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en centros tanto públicos como privados pertenecientes a todo el territorio nacional. La encuesta incluía preguntas divididas en secciones según el papel de testigo, víctima o agresor para lograr un análisis de la percepción desde el punto de vista de los tres protagonistas del fenómeno. Los resultados del estudio apuntan a que el 75% de los alumnos encuestados había sido testigo de alguna forma de maltrato, destacando el emocional, seguido del físico. Es interesante el dato de que de este 75% de observadores de situaciones de agresión, solamente un 38% intervino para



evitarla con la motivación de ser amigo de la víctima. En cuanto a los alumnos que habían sufrido algún tipo de agresión, es decir, en el papel de víctimas, el 14,5% de los encuestados afirmó haber sido víctima de algún tipo de agresión en el centro escolar, siendo la forma más frecuente el maltrato emocional seguido del físico. Ante este tipo de situaciones la mayoría de las víctimas afirmaban no hacer nada, solamente aguantar la situación. En lo que se refiere a los agresores, el 7,6% de los alumnos se auto reconocieron agresores de sus compañeros, produciéndose de forma más frecuente las agresiones de tipo emocional seguidas de las físicas.

El **Informe Cisneros XII** sobre la Violencia y el Acoso Escolar (Oñate y Puñuel, 2005) valoró la incidencia de situaciones de maltrato escolar no solo en Educación Secundaria, sino también en Bachillerato y en Primaria, constatando que su aparición era superior en el último grupo, descendiendo progresivamente hasta los niveles educativos superiores. Según este informe las agresiones más frecuentes eran las verbales, presenciadas sobretodo en el patio.

#### ***4.2.2. A nivel autonómico***

Siguiendo la recopilación realizada por Ortega en 1998 y resumida en el Informe del Defensor del Pueblo de 2006, además de a través de la consulta de informes y resúmenes de investigaciones, se realiza una breve descripción de los datos obtenidos por los principales estudios realizados en España, siguiendo un orden territorial y cronológico.

Viera, Fernández y Quevedo en 1989 realizaron el primer estudio en 10 escuelas de Madrid, con una muestra de 1200 alumnos de 8, 10 y 12 años, encontrando que el 17,3% eran intimidadores, el 17,2% se consideraban víctimas, siendo las formas de intimidación más frecuentes las verbales. Analizaron las respuestas ante las agresiones, encontrando que solo un 38,7% se lo comunicaban a alguien, sobre todo las chicas, un 37,8% devolvían las agresiones, sobre todo los chicos, y el 23,3% no hacía nada.

En Sevilla, Ortega y Smith entre 1990 y 1992 valoraron la aparición de fenómenos de malos tratos y violencia entre iguales en centros escolares de Sevilla,

empleando el cuestionario de Olweus (1989) adaptado y traducido al español. Posteriormente, este equipo ha desarrollado otros dos trabajos. En primer lugar, El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) del año 1995 al 1998 con la recogida de datos de 4914 alumnos de primaria y secundaria de 25 centros de Sevilla. Entre los años 1997 y 1998 desarrollaron El Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) con datos de 2828 alumnos de secundaria con una muestra de 8 centros educativos, uno de cada una de las provincias de Andalucía. Para este estudio fue empleado el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales (Ortega, Mora-Merchán, Mora, 1995). Se presentan brevemente los principales resultados obtenidos en éste estudio por ser más representativos al emplear una muestra de una amplia zona geográfica. En cuanto a la autopercepción como víctima, entre el 25% y el 30% del alumnado de 1º y 2º de ESO afirmaba haber sido víctima alguna vez, mientras que en 3º y 4º, la cifra descendía a un 17% y un 18% respectivamente. Entre un 14% en 1º de ESO y un 21% en 3º, no contaban a nadie estos problemas. Sin embargo eran la mayoría los que lo comunican a alguien: entre un 18% de 1º y un 6% de los de 4º, a los profesores; entre un 27% y un 31% a sus familiares, y el mayor número de respuestas, entre un 37% y un 45%, a otros chicos o chicas. En cuanto a la autopercepción como agresor, entre el 24% en 3º de ESO, y el 30% en 1º y 2º, afirmaban haber abusado de un compañero o compañera ocasionalmente, y entre un 1% y un 2% afirmaba haberlo hecho de forma asidua. Se observaba una disminución en la frecuencia entre los dos ciclos de la ESO. En este estudio se estudiaron algunas de las motivaciones del agresor para llevar a cabo este comportamiento y también las reacciones en el grupo-aula, profesorado y familiares, de este tipo de comportamiento, observando que en algunos casos existía una valoración positiva de las conductas de intimidación. En cuanto al tipo de maltrato más frecuente, observaron que era el verbal, seguido de las agresiones físicas y las amenazas. En cuanto al género, estas conductas eran más frecuentes en chicos que en chicas. Por último, en cuanto al lugar de ocurrencia de las agresiones, los alumnos informaron de que el lugar más frecuente era la calle (38%-46%), seguida del patio (33%-41%).

También en la Comunidad de Andalucía, en el año 2006 se realizó un estudio a través del Consejo Escolar de Andalucía, en el que participaron 895 chicos y chicas estudiantes de secundaria, 3648 profesores y profesoras, 1223 miembros de los equipos directivos, 3027 padres y madres y 679 miembros de personal de administración y servicios, además de 884 consejos escolares. Este es un aspecto novedoso con respecto a la mayoría de las investigaciones realizadas, que cuentan normalmente sólo con las respuestas del alumnado y en algunos casos del profesorado, pero no con padres y madres ni con otros estamentos implicados en la convivencia escolar. En cuanto a las agresiones físicas, el 26,9% de la representación del alumnado consideró que ocurrían de forma esporádica, y un 7,2% señaló que ocurrían de manera frecuente. En cuanto a conductas de intimidación con amenazas, el 27% consideraba que ocurría a veces y el 13% con frecuencia. Al preguntar por la exclusión social, el 30,6% de los escolares consideró que ocurrían a veces y el 13% que eran frecuentes. Como en otros estudios, las agresiones verbales eran los comportamientos más habituales entre el alumnado, ya que un 43,6% consideraba que eran frecuentes, un 31% ocasionales y solo un 25% que eran infrecuentes o inexistentes. Al valorar la respuesta del alumnado ante las agresiones, encontraron que un 41% intentaban mediar y un 25% consideraba que estos intentos de mediación sucedían con frecuencia, mientras que el resto consideraba que no se hacía nada.

En el año 2001 se realizó en Cataluña el estudio Joventut y Securetat a Catalunya, realizado por los Departamentos de Enseñanza y de Interior de la Comunidad de Cataluña, asesorado por la Universidad de Barcelona. La muestra estuvo compuesta por 7394 alumnos pertenecientes a 323 centros de educación secundaria obligatoria y postobligatoria de 110 centros de Cataluña. Las edades de los encuestados oscilaron de entre 12 a 13 años (primer ciclo de la ESO), 14 a 15 (segundo ciclo de la ESO) y 16 a 18 (ciclos formativos de grado medio y bachillerato). Las conclusiones fueron que 1 de cada 5 alumnos consideraba que había alumnos y alumnas que estaban siendo maltratados en los centros, aunque un 60% consideraban que eran pocos. Desde la perspectiva de las víctimas, un 43% de los alumnos y alumnas señalaban haber sido objeto de “insultos o burlas y

que se han reído de ellos o que los han insultado”, mientras que cerca del 40% afirmó que “han mentido sobre ellos”. Por lo tanto 4 de cada 10 escolares había sufrido maltrato psicológico en la escuela. El 16% del alumnado reconoció haber sido víctima de robos o destrozos de sus cosas y el 15% de agresiones físicas, siendo un 3,5% los que han sido amenazados para hacer cosas que no querían. Valorando el género, este estudio sigue la tendencia generalizada de que son los varones los que más frecuentemente estaban implicados en situaciones de violencia. Como se afirma en otros estudios, los cursos en los que existe mayor incidencia son los del primer ciclo de la ESO.

En la Comunidad de Madrid, en el año 2004 el Instituto de la Juventud (INJUVE) publicó un estudio titulado “Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia”, elaborado por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seaone. La muestra estuvo formada por 826 adolescentes pertenecientes a 12 centros de Educación Secundaria Obligatoria de tres municipios de la zona sur de Madrid (Getafe, Móstoles y Fuenlabrada) pertenecientes a los cursos de 2º, 3º y 4º de ESO, 1º de Bachillerato y Garantía Social, aunque se considera que la muestra no es representativa de toda la comunidad de Madrid. Desde la perspectiva de las víctimas, los problemas más frecuentes eran la maledicencia que decían padecer el 45% del alumnado encuestado y la exclusión social pasiva (43%) seguidos por las categorías “me insultan” con un 37% y “me esconden cosas” (34%). Las agresiones contra las propiedades de la víctima se situaban en torno al 12%. Finalmente las agresiones menos frecuentes eran las físicas y las amenazas, con aproximadamente entre un 2% y un 7%. En cuanto a las respuestas de los agresores, los comportamientos más frecuentes eran “hablar mal de él o ella” (55,8%), “insultarle” (44,48%), “ponerle motes” (42,3%) y “esconderle las cosas” (31,64%). Al preguntar a los alumnos que habían observado agresiones, un 64% fue testigo de cómo hablaban mal de un compañero, un 60% que le insultaban y con menor frecuencia habían observado amenazas (20,48%) o agresiones físicas (19,52). Los resultados siguen la tendencia de la mayoría de los estudios en cuanto a género y edad, observando que los malos tratos entre iguales son más frecuentes entre chicos que entre chicas y que aparecen más en la edad temprana que en etapas

posteriores. Al preguntar a las víctimas quién suele prestarles ayuda, afirmaban que en primer lugar amigos o amigas, en segundo lugar sus familias y por último los profesores. En cuanto a lo que solían hacer los observadores de situaciones de violencia, afirmaban que si existía una relación de amistad, intentaban cortar la agresión, y si no la había, intentan igualmente cortarla o pedían ayuda a otras personas distintas de los profesores.

Ricardo Lucena, también en 2004 y en Madrid, presentó su tesis doctoral en la Universidad Complutense, titulada “Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales”. La muestra estuvo formada por 1845 alumnos y alumnas de 27 centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid. Los resultados mostraron que el 4,7% de los alumnos encuestados se consideraban víctimas frecuentes o muy frecuentes. En cuanto a los agresores, el 11% de la muestra afirmó haber maltratado en alguna ocasión a sus compañeros y el 3,7% afirmó hacerlo frecuente o muy frecuentemente. También identificó a un 0,7% de la muestra que se consideraban agresores, pero también agredidos. En este estudio las diferencias entre chicos y chicas fueron menos claras que en otros, aunque sí eran más evidentes cuando se compara a los agresores, ya que el 73,9% de estos eran chicos. Observando los cursos, el porcentaje de víctimas fue claramente mayor en 2º de ESO, pero no se encontraron diferencias en el porcentaje de agresores.

En 2006, el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, encargó al Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) un informe sobre la situación de la violencia escolar denominado “Conviven”, cuyos autores fueron Marchesi, Martín, Pérez y Díaz. El estudio se realizó con una muestra de 4460 alumnos de tercer ciclo de primaria, y 2º y 3º de ESO, pertenecientes a 91 centros públicos, privados concertados y privados de la Comunidad de Madrid. En este estudio se tuvieron en cuenta no sólo las opiniones del alumnado, sino también del profesorado. La agresión verbal fue la indicada con mayor frecuencia (13%) seguida de la agresión física indirecta (7,7%) y la exclusión social (6,6%). Este estudio encontró mayores niveles de estas conductas en alumnos de primaria que en secundaria, datos que van en la línea de otros estudios, que apuntan a que la

presencia de situaciones de agresión se hace cada vez más patente a edades más tempranas, dejando de ser un hecho anecdótico y haciendo sospechar que pueda estar ocurriendo aún a edades más tempranas (Sánchez, 2009). Al preguntar a las y los agresores, el 10,7% aceptó que hablaba mal de los otros de manera habitual, el 9% hacía el vacío y excluía, y el 1,3% robaba o rompía cosas. Coincidiendo con otros estudios, se encontró un mayor porcentaje de agresores masculinos en todas las modalidades de maltrato. Al preguntar a los estudiantes a quién o a quienes comunicaban los problemas, o quién les ofrecía ayuda, el 45% indicó que hablaba con los amigos y el 37,4% que eran éstos mismos los que intervienen para ayudar. El porcentaje del alumnado que recurriría al profesorado iba disminuyendo con la edad, aunque la mayoría consideraban que éstos “se enteran” cuando un alumno tiene un problema de este tipo.

En la Comunidad de Navarra en 2002, el Instituto Navarro de la Mujer publicó un estudio titulado “Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar”, desarrollado por Hernández y Casares. La muestra estudiada fue de 603 alumnos de ESO de 18 centros educativos escogidos al azar. Al preguntar al alumnado como testigos de maltrato en el centro, el 54,2% dijo haber observado alguna vez rechazo o exclusión, mientras que el 17,1% lo había visto todos los días. En cuanto a los abusos, amenazas, o maltrato, el 51,1% reconoció haber sido testigo alguna vez, el 8,6% más de cuatro veces, y el mismo porcentaje casi todos los días. En cuanto a los agresores, el 55% de los alumnos encuestados afirmó haberse metido con un compañero alguna vez y todos los días el 2,2%. En cuanto al escenario donde ocurrían las agresiones, el 47% de los testigos dijo que en cualquier sitio, el 30% en clase, y un porcentaje menor (9,1% 4,1%) en el patio y los pasillos. En cuanto a la pregunta de a quiénes comunican el maltrato, lo hacían en primer lugar a los amigos (47,1%), y un porcentaje significativo no lo comunicaba a nadie (30,8%) y en menor medida a la familia (8,3%). Al preguntar quién intervenía, el 35,5% dijo que no lo hacía nadie, un 28,7% algún amigo o amiga y el 16,6% algún profesor o profesora. El 38% de los encuestados afirmó que ante una situación de agresión intentaba cortarla, el 36% admitió que no hacía nada, y el 15,8% dijo que no es su problema.

En la Comunidad Valenciana se publicó en 2001 un estudio coordinado por García y Martínez, titulado “Conflictos en las Aulas de ESO (Un estudio sobre la situación de la Comunidad Valenciana)”. Se seleccionaron un total de 36 centros públicos de los que fueron entrevistados directores, profesores, tutores, psicopedagogos y alumnos de 3º de ESO, siendo el número de éstos últimos de 3238. Aunque la forma de presentación de los resultados impide realizar comparaciones con otros datos, podemos resumir que el 10% admitió vivir algún tipo de situación conflictiva y el 5% reconoció perturbar el desarrollo de las clases porque “transgrede las normas básicas de convivencia”.

En 2006 el Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana publicó el estudio denominado “Estudio Epidemiológico del *bullying* en la Comunidad Valenciana”, dirigido por Elena Martín y elaborado por Marchesi, Pérez y Álvarez, del Instituto IDEA. La muestra perteneció a centros de primaria y secundaria y estuvo formada por 6065 escolares, además de profesorado, directores, y familias. Según las víctimas, el maltrato verbal era el tipo de conducta más frecuente con entre un 39,5% y un 46,5%. A continuación aparecían las agresiones físicas indirectas (robar o romper cosas) con entre un 9,3% y un 16,1%, la exclusión social (24,4% a 26,2%) y las agresiones físicas (17,1%). Según los agresores, la agresión verbal y la exclusión social eran las de mayor incidencia con hasta un 39,8% y un 34,1% respectivamente. Este estudio concluyó que el alumnado de primaria sufría más maltrato que el de secundaria en todas sus formas, datos que coinciden con los aportados por el defensor del Menor de la Comunidad de Madrid en 2006 y Sánchez en 2009, aunque son más los alumnos que se declaraban agresores en secundaria, igual que los observadores decían ser testigos de más situaciones de violencia en secundaria. En este estudio, como en otros, fue superior la presencia de chicos en este tipo de conflictos. Mayoritariamente suelen pedir ayuda a amigos, a nadie en segundo lugar, y después al profesorado.

En el País Vasco que se han desarrollado varias investigaciones sobre violencia escolar. En 2004 la investigación Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en la que participaron varios departamentos gubernamentales, pretendía describir la

situación de la convivencia en los centros educativos donde se impartían enseñanzas regladas no universitarias. El estudio empleó una metodología tanto cualitativa como cuantitativa. La muestra quedó formada por 2052 alumnos de 16 años o más, estudiantes de 4º de ESO o de postobligatoria. Según los resultados relacionados con la incidencia de situaciones de violencia, los conflictos más frecuentes se relacionaban con la violencia verbal, molestar a otros compañeros, intimidar con amenazas o agresiones y peleas. Este estudio también encontró diferencias en cuanto al género, apareciendo los conflictos más frecuentemente en los chicos, aunque también afirmaban que era frecuente la violencia verbal entre las chicas. A diferencia de otros estudios, encontraron diferencias en los niveles de violencia según la titularidad del centro, siendo más acentuada en los públicos que en los privados. La mayoría del alumnado opinaba que ante situaciones de acoso el profesorado “no se entera”. Es importante señalar que la edad de los sujetos que participaron en este estudio es mayor a la de la muestra empleada en éste, y por lo tanto los datos no son tan directamente comparables con los de otros estudios descritos en este apartado.

En 2005 se realizaron otras dos investigaciones, una con alumnado de primaria y otra con alumnado de secundaria, tituladas “El maltrato entre iguales *“bullying”* en Euskadi”. Estas investigaciones fueron realizadas por Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, la primera, y por Oñederra, Martínez y Ubieta, la segunda. Ambas estuvieron financiadas por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Su objetivo era conocer los niveles de violencia escolar en el último ciclo de la Educación Primaria, y en Educación Secundaria Obligatoria. La muestra del alumnado de primaria estuvo formada por 2851 alumnos de 5º y 6º curso, pertenecientes a 88 centros educativos. La muestra de secundaria quedó constituida por un total de 3.132 alumnos de 1º a 4º de ESO, de 81 centros educativos. Según las víctimas, los hechos más frecuentes, teniendo en cuenta las respuestas de “a menudo me ocurre” o “siempre me ocurre” eran en primaria, poner motes, insultar, hablar mal, pegar y no participar. En secundaria, las víctimas consideraban que lo más frecuente era poner motes, hablar mal, insultar, y no dejar participar, seguido de ítems



relacionados con esconder o destrozar propiedades de otros y de pegar. Los datos fueron mayores en primaria que en secundaria, pero en general los alumnos reconocieron ser víctimas con menor frecuencia que en otros. El acoso psicológico fue más frecuente que el físico. Desde el punto de vista de los agresores, teniendo en cuenta las categorías “a menudo lo hago” o “siempre lo hago”, en primaria, las situaciones más frecuentes fueron insultar y hablar mal, seguidas de ignorar, no dejar participar y pegar. En secundaria, lo más frecuente era hablar mal, poner motes, insultar, ignorar, y no dejar participar, quedando en un lugar inferior la conducta de pegar. Como en el caso de las víctimas, los niveles de incidencia mostrados por este estudio en cuanto a agresiones frecuentes con menores que en otros. En cuanto a los testigos de situaciones de violencia, en primaria consideraban que lo más frecuente era insultar, poner motes y hablar mal, seguidos de esconder cosas, ignorar, amenazar y pegar. En cuanto a los testigos de secundaria, afirman haber visto con frecuencia poner motes, insultar, hablar mal, esconder cosas, amenazar, ignorar, no dejar participar y pegar. En cuanto al género, los resultados siguieron la tendencia de la mayoría de los estudios revisados, observando que el maltrato iba más dirigido a los chicos que a las chicas, siendo las diferencias más significativas en secundaria. En cuanto al curso, se obtuvo una incidencia más alta de acoso en 6º de primaria, seguido de 5º y posteriormente en 1º y 2º de ESO. Estos resultados siguieron la tendencia de otros, en los que se ha observado que al ir aumentando el curso escolar y la edad, los niveles de violencia van descendiendo, observándose también un aumento de la aparición de violencia en los últimos cursos de educación primaria. Respecto a los lugares donde el acoso tiene lugar, existen diferencias entre el alumnado de primaria y el de secundaria, siendo en el primero según las víctimas el lugar más frecuente para las agresiones el patio (60%) y en el segundo el aula (36%). Los alumnos de primaria agredidos tendían a contarlo en primer lugar a su familia (60%), en segundo lugar a sus amigos (46,7%) y posteriormente a los profesores o profesoras (18,4%). Cuando un alumno de ESO era víctima se lo contaba a un amigo o amiga (43%), y en menor medida a la familia (35%) o al profesorado (10,2%). Tanto en primaria como en secundaria, existía un tanto por ciento del alumnado agredido que no se lo comunicaba a nadie con un 14,3% y un 11,4%

respectivamente. Cuando se preguntó quién solía intervenir para parar una agresión, la mayor parte señalaron que “un amigo o amiga”, tanto en primaria (58,6%) como en secundaria (42,5%). El profesorado intervino con menos frecuencia, aunque más en primaria (38,5%), que en secundaria (12,1%)

El defensor del Pueblo del País Vasco en 2006 desarrolló un trabajo cualitativo y cuantitativo dirigido por Elena Martín que pretendía conocer y contrastar opiniones acerca de la convivencia en los centros educativos de diferentes miembros de la comunidad educativa, así como la incidencia de diferentes tipos de conflictos, sus causas y sus formas de resolución. En el estudio participaron 80 centros de educación secundaria obligatoria (2º y 4º curso) de diferentes zonas geográficas y de titularidad tanto pública como privada. El total de alumnos encuestados fue de 3323, 1707 de 2º curso de ESO y 1616 de 4º. También fueron recogidas las respuestas de familias, directores de centros y profesores, aunque aquí se resumen solamente los datos aportados por el alumnado. Desde la perspectiva de las víctimas, el 10,2% afirmó haber sido insultado, o han hablado mal de él o le han ridiculizado a menudo. Un 5,8% dijo que le han robado o roto cosas, y un 4,4% había sido rechazado o ignorado. A continuación se encontró, con la misma frecuencia (3,4%), el hecho de que les hubiesen pegado o amenazado y chantajeado. Como en otros estudios, las conductas más frecuentes que afirmaban haber sufrido eran las agresiones verbales, la maledicencia y la ridiculización. Según cursos y género, los porcentajes de los distintos tipos de maltrato, como en la mayoría de las investigaciones, fueron siempre más bajos en cursos superiores, en este caso en 4º de ESO. La mayoría de los casos de maltrato fueron protagonizados por los chicos. Al preguntar al alumnado qué solía hacer cuando un compañero estaba siendo acosado, la mayor parte (49,7%) afirmó intervenir para parar la situación si se trataba de un amigo, descendiendo esta conducta si era amiga (28,7%). El 10,8% informaba a algún adulto, y el 7,6% no decía nada. En cuanto a la cuestión de quién intervenía en las situaciones de agresión, el 36,6% afirmó que intervenía un amigo o amiga, en menor medida (24,6%) alguien de la familia y según un 8,1% el profesorado.

Muy recientemente, Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra han realizado un estudio sobre la incidencia del fenómeno *bullying* también en el País Vasco con una amplia muestra de estudiantes del último ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Concluyen en el estudio que el ambiente en general es positivo en los centros escolares, y señalan que el índice de *bullying* en secundaria se encuentra en torno al 3,8% y que las agresiones más frecuentes son las de tipo verbal (Garaigordobil y Oñaderra, 2010).

En la provincia de Granada, en el año 2003 presentó su tesis doctoral Adela Durán, titulada “Agresión escolar en segundo ciclo de la ESO en Granada capital y su provincia”. La muestra estuvo formada por un total de 1750 alumnos de entre 14 y 18 años de 15 centros públicos y concertados, empleando un cuestionario basado en el de Fernández García (1999). El 23,1% de la muestra se consideró víctima de maltrato entre iguales, en forma sobre todo de insultos, seguidas de agresiones físicas, aislamiento social o ser culpados por compañeros de clase de algo que no habían hecho. En cuanto a los alumnos que se consideraban agresores de forma esporádica y no sistemática, un 30,2% afirmó este hecho. El 37,5% de las víctimas afirmó que al ser agredido no hablaba con nadie, y un 34% lo comentaba con amigos. Según los resultados de este estudio, solo un 6% de los alumnos rechazaban el hecho de que se haya agredido a un compañero, mientras que un 30,3% entendía que la situación se produjese e incluso le parecía bien, aunque es importante considerar que un porcentaje elevado de los alumnos consideraban que las agresiones eran para gastar una broma (49,2%).

En Valladolid, Avilés en 2002 desarrolló una investigación que valoró el maltrato entre iguales para la elaboración de la tesis “*La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*”. La muestra estuvo compuesta por un total de 496 alumnos y alumnas de 1º a 4º de ESO pertenecientes a cinco centros de Educación Secundaria de la provincia. Para la investigación se creó el Cuestionario CIMEI: Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Avilés, 1999), basado en el cuestionario de Olweus y en el de Fernández García. Este cuestionario anónimo valoraba aspectos situacionales del alumnado, características de las víctimas,

aspectos situacionales de las intimidaciones, perfiles de los agresores y espectadores y propuestas de solución. En los resultados, Avilés diferenció el maltrato ocasional del acoso sistemático o *Bullying*, obteniendo que el 24% del alumnado se consideraba acosado esporádicamente y el 5,7% decía ser víctima de una forma sistemática, durante todo el curso. Entre los alumnos identificados como víctimas no se encontraron diferencias según el género, pero sí en cuanto a la edad, constatando, como en otros estudios, que las víctimas iba descendiendo con la edad. En cuanto a los agresores, el 30,8% de los alumnos reconoció agredir a algún compañero o compañera, haciéndolo de vez en cuando un 24,9% y sistemáticamente un 5,9%. En este caso eran más los chicos que maltratan, sobre todo al tener en cuenta el maltrato sistemático. En cuanto a la edad, el número de agresores iba aumentando entre los 12 y los 15 años, descendiendo a partir de esa edad. En cuanto a los observadores, el 81,6% del alumnado contestó que ha observado situaciones de maltrato entre iguales en el presente trimestre, considerando el 38,9% que eran sistemáticas, y el 42,7% de manera ocasional. Las agresiones más frecuentes, como en otros estudios, eran las formas de maltrato verbal y social como insultar o poner motes, con un 43%, reírse de alguien o dejar en ridículo, con un 34% seguido de conductas como pegar, dar patadas o empujar, que ha sido observado por un 26% de los estudiantes. En cuanto a la comunicación del maltrato, el 17,24% de las víctimas afirmó que no decía nada, el 43,1% se lo comunicaba a compañeros o compañeras, y el 29,3% a su familia. Solamente el 10,3% de los alumnos se lo comunicaba a un profesor en el caso de haber sido agredido. Al analizar los lugares donde ocurrían las agresiones, en primer lugar se consideró la clase cuando no había un profesor delante, según el 49% del alumnado, seguido de los pasillos, considerados por el 35%, y por último encontrando el patio del recreo para el 31%. Al preguntar por quién intervenía ante las agresiones, el 40% señaló que no lo hacía nadie, y si las había consideraban que eran mayoritariamente por parte de alumnado, más que del profesorado.

En la Región de Murcia, Cerezo y Esteban en 1992 emplearon como técnica de investigación la nominación de los implicados por parte de sus compañeros, que

permitió definir la dinámica *bully-victim* y caracterizar la personalidad de los implicados, en orden a sus estatus sociométrico. Se estudió una muestra de 317 alumnos de entre 10 y 16 años de cuatro centros educativos de la Región de Murcia. Los resultados más destacables fueron que en todos los centros se detectaban agresores y víctimas, siendo un 11,4% intimidadores y un 5,4% víctimas. La mayor presencia de agresores se centró entre los 13 y los 15 años, estando más implicados los chicos que las chicas, tanto en el grupo de los intimidadores como en el de las víctimas, aunque los chicos eran más intimidadores que víctimas. Éste es uno de los primeros estudios que destaca la importancia de las dinámicas grupales y los roles en el grupo para el mantenimiento de la intimidación escolar.

También en esta región, Cerezo resumió en 2009 los principales niveles de incidencia encontrados desde el año 1997 hasta el 2007. Afirmó que los datos se han mantenido relativamente estables, desde un 17% aproximadamente de implicación en fenómenos de *bullying* en estudios del año 1997, hasta un 35% en 2007(Cerezo, 2009).

Recientemente se ha realizado el estudio para la lectura de la tesis doctoral de Consuelo Sánchez Lacasa, en la que se ha valorado la frecuencia y características de la violencia escolar, centrándose en alumnos de primaria y empleando el Test Bull-S (Cerezo, 2000). La muestra estuvo formada por 426 alumnos de entre 9 y 12 años, estudiantes de cursos de 4º, 5º y 6º curso de primaria. Los centros pertenecieron a 3 localidades diferentes de la Región. Este estudio indicó que el fenómeno *bullying* estaba presente en todos los niveles del estudio, no apareciendo diferencias significativas en cuanto al curso, ni la edad, aunque pudieron observar un incremento paulatino conforme iba aumentando la edad. Los niveles de implicación en *bullying* se situaron entre un 11,4% en 4º curso hasta un 17% en 5º. Como se ha constatado en otros estudios, la implicación en *bullying* en los chicos era mayor que en las chicas, presentando un 24,7% y un 6% respectivamente. Destaca en este estudio, que si bien la mayoría de los agresores eran chicos, en el caso de las víctimas y víctimas provocadoras, la implicación de las chicas crecía de forma notable.

También en Murcia, en el año 2010, Cerezo y Ato hallaron, sobre una muestra de 421 alumnos de Educación Secundaria, un total de un 8,6% de bullies y un 8,3% de víctimas, es decir, un 17,6% de alumnos estaba envuelto de alguna forma en la dinámica *bullying*. La implicación de los chicos fue mayor que en chicas. Estos datos están en la línea de los obtenidos en estudios anteriores en la región, también con estudiantes de secundaria y empleando el test Bull-S (Cerezo, 2009; Cerezo y Ato, 2005).

**Tabla 4: Principales estudios españoles sobre violencia escolar.**

Zona	Nombre del estudio	Autores	Fecha	Tamaño de la muestra	% Agresores	% Víctimas
ESTUDIOS A NIVEL NACIONAL						
Nacional	Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO.	AAVV Informe de la oficina del Defensor del Pueblo	1999, revisión 2006	3000	5 a 30	4 a 27
Nacional	Informe para el estudio de la Violencia	Serrano e Iborra, Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia	2005	800	7,6	14,5
ESTUDIOS A NIVEL AUTONÓMICO						
Madrid		Vieira, Fernández y Quevedo	1989	1200	17,3	17,2
Murcia		Cerezo y Esteban	1992	317	11,4	5,4
		Cerezo y Ato	2009	421	8,6	8,3
Sevilla	ANDAVE	Ortega y Smith	1992	2828	17 a 30	2 a 24
Cataluña	Joventud y Seguritat	Elzo	2001	7394	3,5 a 43	0,8 a 36,6
Comunidad de Madrid	Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia	INJUVE: Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seaone	2004	826	2 a 45	31,64 a 55,8
Madrid	Tesis doctoral: Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales	Ricardo Lucena	2004	1845	11	4,7

Madrid	Conviven	IDEA, Marchesi, Martín, Pérez y Díaz	2006	4460	1,3 a 10	6,6 a 13
Navarra	Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar	Instituto Navarro de la Mujer, Hernández y Casares	2002	603	2,2 a 55	
Comunidad Valenciana	Conflictos en las aulas de ESO	García López y Martínez Céspedes	2001	3238	5	10
	Estudio Epidemiológico del <i>bullying</i> en la Comunidad Valenciana	IDEA, Elena Martín Marchesi, Pérez y Álvarez	2006	6065	34,1 a 39,8	9,3 a 64,5
Euskadi	El maltrato entre iguales " <i>bullying</i> " en Euskadi	Oñederra , Martínez y Ubieta	2005	3132		
País Vasco		Elena Martín	2006	3323		3,4 a 10,2
Granada	Tesis Doctoral: Agresión escolar en segundo ciclo de la ESO en Granada capital y su provincia	Adela Durán	2003	1750	30,2	23,1
Valladolid	Tesis Doctoral: La intimidación entre iguales ( <i>bullying</i> ) en la Educación Secundaria Obligatoria.	Avilés	2002	496	5,9 a 30,8	5,7 a 24



## 5. ROLES ASOCIADOS A LA DINÁMICA *BULLYING*

En situaciones de agresión o violencia ubicada en un contexto educativo y manifestado entre compañeros, existen dos protagonistas principales, el agresor y la víctima, que son los que han centrado tradicionalmente el esfuerzo e interés de la investigación. Los estudios se centraban sobre todo en las características diferenciales de uno y otro, en variables de su personalidad y en otras características diferenciadoras que pudiesen estar actuando como factores de riesgo y protección para la agresión, tanto en el polo agresivo, como en el de víctima. Actualmente, sin embargo, se manifiesta un acuerdo en el grueso de las investigaciones en considerar la dinámica *bullying* como un fenómeno grupal en el que participan no sólo la pareja agresor-agredido, sino otras figuras que influyen de una forma muy importante en la aparición y mantenimiento de este tipo de situaciones, (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen 1996).

Se centra también actualmente la atención en un pequeño subgrupo, que en función de variables contextuales o situacionales asumen el rol de víctima o de agresor, dando lugar a la figura de víctima/provocador o agresor/víctima, grupo éste especialmente problemático por el tipo de agresiones y por las consecuencias negativas que sufren los implicados en este doble rol. (Cerezo, 2001a; Griffin y Gross, 2004; Olweus, 2001)

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se enumeran a continuación las características de cada uno de los protagonistas de este complejo fenómeno, tratando de valorar el papel que cumple cada uno de ellos en la aparición y mantenimiento del *bullying*.

### 5.1. Agresor o *bully*

Son diversas las descripciones que se han realizado del perfil del agresor y trataremos a continuación de recoger las que se repiten con más frecuencia en los diferentes estudios según autores como Cerezo (2001), Olweus (1998), Ortega (2000) o Trianes (2000).

En cuanto a las características físicas, suelen ser más fuertes físicamente que las víctimas y no es poco frecuente que tengan una edad algo mayor que el resto del grupo-clase, siendo en ocasiones repetidores (Cerezo, 2002).

Su actitud hacia la escuela es negativa, así como su rendimiento, afirmando no sentirse a gusto en el centro escolar (Ortega, 2000), aunque en ocasiones son admirados por sus compañeros por habilidades no relacionadas con el rendimiento académico ni el funcionamiento intelectual. Suelen ser habilidosos para justificar sus agresiones, evitar los castigos o ser descubiertos. Habitualmente justifican las agresiones manifestando que han sido provocados, mostrando poca empatía hacia la situación de sus víctimas e incapacidad de reconocer el sufrimiento del otro, aunque se muestran capaces de reconocer emociones (Camodeca, Goossens, Schuengel, Meerum, 2003; Sutton y Smith, 1999).

Presentan altos niveles de impulsividad y tendencia a considerar la violencia como una forma adecuada de solucionar problemas o de lograr sus objetivos. Su deseo de dominio o la simple diversión por el hecho de hacer sufrir a compañeros son motivaciones suficientes para emplear amenazas y abusar de su poder. Aunque en ocasiones son rechazados por sus compañeros, suelen estar poco aislados (Trianes, 2000), teniendo incluso en ocasiones un pequeño grupo de apoyo en sus agresiones. Pueden engañar con sus actitudes ante los adultos, ya que tienen una gran habilidad social a la hora de justificar o esconder sus agresiones (Ortega, 2000).

Un rasgo que les caracteriza es su baja tolerancia a las frustraciones, que unido a su alta impulsividad, hace que tengan especiales dificultades para superar

situaciones en las que no consiguen lo que se proponen. En general tienen dificultades para aceptar las normas sociales, así como las consecuencias de su incumplimiento. Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores, percibiendo escaso apoyo y supervisión parental, donde además no son poco frecuentes los conflictos de autoritarismo y de hostilidad. Dentro de la familia del agresor es también frecuente el alto nivel de autonomía de los miembros, unido a una fuerte organización y un grado de control bajo (Cerezo, 2002).

Otro punto controvertido en cuanto a las características del alumno agresor es si es o no habilidoso socialmente, considerando autores como Crick y Dodge (1996) que tienen pocas habilidades sociales y atribuciones hostiles, y otros como Sutton y Smith (1999) o Kaukiainen et al. (1999) que afirman que aquellos que utilizan las agresiones indirectas tienen una alta inteligencia social.

Este alumnado es considerado para algunos autores como un sujeto con necesidades educativas especiales, que en ocasiones ha vivido anteriormente situaciones de victimización y que puede haberse desarrollado en un ambiente familiar con un clima de abandono o de inestabilidad emocional (Ortega, 2000). La forma de procesamiento de información de los agresores tiene algunas peculiaridades que la diferencian de la de otros compañeros. Ante situaciones sociales ambiguas suelen percibirlas como intencionalmente negativas para ellos, respondiendo generalmente de una forma negativa. (Benítez y Justicia, 2006).

Un aspecto que está adquiriendo gran relevancia y en la actualidad está recibiendo gran atención es el estatus sociométrico de los alumnos agresores. Algunos estudios los situaban dentro del grupo de alumnos rechazados (Boulton y Smith, 1994; Salmivalli, 1996; Warden y MacKinnon, 2003), mientras en otros se clasificaban dentro del grupo de los muy populares, ejerciendo incluso como líderes y con muchos amigos, que en ocasiones también acaparaban el comportamiento agresivo (Olweus, 2003). En la actualidad, la mayoría de los estudios han mostrado que los agresores están en muchas ocasiones bien adaptados socialmente, aspecto que se ha relacionado con el hecho de que las agresiones no sean detenidas por los compañeros y se perpetúen. Los bullies son

más aceptados en el grupo de iguales que las víctimas, ya que son considerados más fuertes y valientes (Cerezo y Ato, 2010; Estévez, Murgui, Musitu, 2008; Salmivalli, 2010). Además, los *bullies* se autoevaluaban con frecuencia como líderes y se consideraban más fuertes (Cerezo, 2001b). El grupo es el que aporta el estatus, por lo que el agresor va a depender del grupo para la consecución de estatus, y precisamente ésta va a ser una de sus motivaciones para continuar agrediendo, mantener este estatus superior en el grupo (Keltner, Gruenfield, y Anderson, 2003; Salmivalli, 2010)

En cuanto a los niveles de autoestima y autovaloración de los alumnos agresores, algunos autores han afirmado que éstos tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos y presentan una autoestima media o incluso alta y otros muestran que no existe una diferencia significativa en cuanto al nivel de autoestima de agresores comparado con otros compañeros o incluso que su autoestima es más baja (Olweus, 1999). En ocasiones se ha considerado que estas diferentes conclusiones se deben a diferencias metodológicas y a la selección de la muestra (Smith, 2005). Otros autores afirman que los agresores pueden obtener una mayor puntuación media en los test de autoestima, pero ser en realidad un “egoísmo defensivo”, pensando solamente en ellos y mostrando gran sensibilidad a las críticas.

## 5.2. Víctima

Alumnos victimizados repetidamente, la mayoría de ellos pasivos, que casi nunca han respondido agresivamente, que no se defienden y son rechazados por sus compañeros (Carney y Merrel, 2001). En cuanto a la edad, suelen encontrarse dentro de la media del grupo. Son menos numerosos que los agresores, y físicamente se les considera más débiles (Cerezo, 2002). Generalmente son físicamente débiles, inseguros, tranquilos y retraídos. Se sienten indefensos y cuando son acosados reaccionan llorando (Salmivalli et al, 1996), sufriendo en

silencio o mostrando formas de sumisión; a veces fingen que no les afecta o no muestran ninguna reacción.

En cuanto al rendimiento escolar, suele ser medio-bajo, aunque en ocasiones se han observado víctimas con alto rendimiento escolar. Su actitud hacia la escuela y los maestros suele ser pasiva. Como características de personalidad, destacan niveles altos de ansiedad, timidez y retraimiento y baja provocación. Suelen tener pocos amigos y ser rechazados y aislados socialmente por sus compañeros (Eslea, Menesini, Morita, O'Moore, Mora-Merchán, Pereira y Smith, 2003; Estevez, et al, 2008), además de recibir poca ayuda, aspecto que perpetúa el maltrato (Boulton, Trueman y Flemington, 2002; Salmivalli, 2010)

Como ocurría en el caso de los agresores, los alumnos víctimas de violencia tienen una forma peculiar de procesar la información social que les llega (Venstra, Lindenberg, Oldenhinkel, De Winter, Verhulst, Ormel, 2005). A la hora de solucionar conflictos, valoran mejor las alternativas sumisas e infravaloran las agresivas, prediciendo mejores consecuencias para estas alternativas sumisas aunque no les gusten.

Con frecuencia, las víctimas de burlas, marginación social y bromas pesadas son escolares bien integrados en el sistema educativo, especialmente en las relaciones con los adultos (Ortega, 2000), siendo muy sensibles a las recompensas en cuanto a sus tareas académicas y despertando celos y envidia en algunos compañeros. En ocasiones las víctimas son alumnos que no saben cómo desenvolverse en la situación de agresión porque no les ha ocurrido anteriormente o porque provienen de un ambiente familiar en el que se les ha sobreprotegido, o quizás solamente tolerante y responsable, que les ha llevado a tener dificultades ante las manifestaciones de prepotencia o abuso.

Algunos estudios han detectado que con frecuencia las víctimas de acoso son chicos y chicas diferentes por tener algún tipo de deficiencia física o psíquica (Ortega, 2000), que no tiene porque ser una dificultad que exija un programa especial de atención, sino el simple hecho de presentar algún elemento

diferenciador (uso de gafas, sobrepeso, pequeño tamaño, etc.) o la pertenencia a grupos culturales o raciales diferentes al del agresor.

Avilés (2009) ha considerado los diferentes tipos de víctimas según la frecuencia de las agresiones y si al mismo tiempo la víctima agrede a otros compañeros, y ha relacionado esto con variables de personalidad y adaptación y valorando las consecuencias que cada uno de los roles puede tener. En general estos alumnos, carecen de soluciones eficaces para resolver los problemas que se les presentan (Avilés, 2009). Cuando las víctimas sufren agresiones de una forma ocasional, tienden a minimizar estos sucesos, disminuyendo de esta forma la necesidad de búsqueda de soluciones alternativas al silencio. Cuando las víctimas lo son de forma sistemática, presentan una inadecuada red social, falta de integración y vulnerabilidad escolar, baja popularidad, pobres relaciones interpersonales y bajo estatus. Las víctimas ocasionales suelen reaccionar ante las agresiones de una forma pasiva, mostrando cierta indiferencia e intentando la evitación, mientras que las que lo son sistemáticamente sienten más rabia, miedo e impotencia. En cuanto a las atribuciones causales a su situación, Avilés ha observado que algunas víctimas consideran que son razón de las asimetrías, no de provocaciones como hacían los agresores. Así, la persistencia del maltrato marcaría el territorio de la consistencia sobre sus propias diferencias, tanto de estatus como de poder, entra ambos perfiles.

Como en el caso de los agresores, se han relacionado algunas características familiares con el perfil de víctima, considerando algunos estudios que las víctimas pueden provenir de ambientes familiares de sobreprotección, aspecto que se tratará con más detalle al hablar de los factores de riesgo para las víctimas. Además, estudios que se describirán con más detalle posteriormente en este trabajo, han relacionado la victimización entre hermanos con la escolar (Duncan, 1999), asociación especialmente fuerte para los agresores/víctimas. En la misma línea, hallando asociaciones similares entre hermanos y maltrato entre iguales se encuentran trabajos realizados en Israel (Wolke y Samara, 2004).

Las víctimas experimentan un amplio conjunto de emociones negativas: soledad, tristeza, miedo, disgusto, vergüenza y nerviosismo (Almeida, Caurcel y Machado; 2006).

Algunas de las características de personalidad más relevantes relacionadas con el alumno víctima se encuentran (Cerezo, 2001) que muestran poca asertividad, asociada a un alto nivel de ansiedad, mostrando retraimiento social y aislamiento. Se consideran poco sinceros, con tendencia al disimulo y a intentar aparentar ser mejores de lo que son. Puntúan alto en neuroticismo y bajo en extraversión y sinceridad. Su autoestima es moderada, e inferior a la de los *bullies*. A diferencia de los *bullies*, que puntuaban alto, obtienen una puntuación media en autocontrol.

### 5.3. Víctima/ provocador o agresor/víctima

Miembros de un grupo más pequeño que es extremadamente agresivo y que tiende a provocar los ataques de otros alumnos. Los miembros de este grupo sufren más rechazo social, se enfrentan tanto a los agresores como a las víctimas consideradas pasivas, conociéndose como víctimas provocadoras (Olweus, 1993). Ortega (2000) lo describe como un alumno con un tipo de personalidad paradójica, caracterizado por ser muy interactivo, que se implica en conversaciones de otros grupos, sin haber sido invitado, que comete torpezas sociales que otros chicos evitarían. Su torpeza suele ser la excusa para los agresores. También señala esta autora, en cuanto a las víctimas provocadoras, que no siempre las víctimas de sus compañeros son víctimas puras, ya que con frecuencia, aquellos que han tenido una experiencia relativamente larga de victimización, se convierten a su vez en agresores. En estos casos, puede pasar que durante un tiempo se conviva en ambos papeles, ser victimizado y victimizar a otro, dándose una espiral de violencia.

Algunas características de este subgrupo de víctimas son su fuerte impopularidad y su situación de aislamiento social (Díaz-Aguado, 2006), llegando a

encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros y ser los peor considerados dentro de la dinámica del aula (Cerezo, 2006a; Cerezo y Ato, 2010) Su tendencia a actuar de forma impulsiva y sin elegir las conductas más adecuadas a cada situación, les lleva a reaccionar con conductas agresivas e irritantes.

De la Torre, García, Villa y Casanova (2007) concluyen que el grupo de víctimas-provocadores es el que presenta un mayor riesgo de problemas psicosociales por mostrar las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de la autoestima (académica, social, emocional y familiar).

#### 5.4. Los observadores: el *bullying* como fenómeno de grupo

Como se comentó anteriormente, a pesar de que existen dos protagonistas principales en una situación de maltrato entre iguales –agresor y víctima–, debemos tener presente que se trata de un fenómeno de grupo donde todos los alumnos del aula juegan un rol y ocupan diferentes posiciones jerarquizadas.

En este sentido, resulta fundamental el estudio realizado con alumnos de 6º curso en Finlandia basado en la nominación entre iguales por Salmivalli et al. (1996), actualizados en estudios posteriores (Salmivalli, 2005; Salmivalli, 2008). Estos autores constataron que la mayoría de los alumnos participaban en el proceso de intimidación cumpliendo un determinado rol y la variedad de roles establecía una relación significativa con la aceptación social dentro del grupo-clase. El maltrato entre iguales, como otros comportamientos de pares, se ve influenciado por redes sociales. Así, los niños que son similares tienden a formar pandillas y cuando varios pares agresivos se unen generan un contexto en el que la agresión es mantenida o reforzada. Por tanto, los compañeros tienen una función instrumental en la intimidación.

Salmivalli distinguió seis roles: cabecillas o líderes, que organizan al grupo de agresores e inician el maltrato; seguidores, que participan en el maltrato una vez que ha comenzado; reforzadores, que no participan activamente, pero que



refuerzan el maltrato de forma pasiva mirando, riendo o animando a los agresores; víctimas, que padecen el maltrato; defensores, que ayudan directamente a la víctima, o le consiguen ayuda, o le dicen a los agresores que paren; y ajeno, que no participa de ningún modo en la dinámica. Esta tipología resulta particularmente idónea cuando se quiere profundizar en la dinámica y el funcionamiento complejo y variado de los problemas de relaciones interpersonales y no sólo en la violencia en su expresión más directa. Sin embargo, en esta distinción no aparece el rol de “*bully-victim*”, a saber, aquellos chicos/as que han soportado una larga experiencia de victimización y que reaccionan desplazando su enfado, ira, o rabia hacia otro compañero. Comparten las características de víctimas y agresores, aunque con ciertos matices, pues son los menos populares entre sus compañeros, son físicamente más fuertes que las víctimas típicas y tienen facilidades para provocar y ser provocados (Duncan, 1999; Griffin y Gross, 2004; Unnever, 2005; Woods y White, 2005; Wolke et al., 2000) comprobar si hay bibliografía en secundaria.).

En este sentido, Olweus (2001) recoge las reacciones y roles de los sujetos ante las situaciones de *bullying*, bajo el nombre “el ciclo del *bullying*”, mostrando la manera en que los estudiantes se ven implicados y afectados por esta fenómeno. Diferencia los roles en **agresor**, que toma la iniciativa y comete el maltrato y **víctima**, que es la persona a la que se acosa de una forma sistemática. Alrededor figuran espectadores que si bien, no están directamente relacionados con la situación de maltrato, se ven implicados. Encontramos en estos roles a los **seguidores**, que son sujetos que no inician la agresión, pero que se unen a ella y toman una actitud activa una vez iniciada. Los **partidarios** o **reforzadores** son alumnos que no participan directamente de la agresión, pero ofrecen reforzamiento al agresor jaleando, animando o riéndose de lo que le hacen a la víctima. Los **espectadores neutrales** u **observadores**, no aprueban ni desaprueban lo que ocurre, pero pretenden mantenerse al margen, sin tomar ninguna postura a favor o en contra. Más alejados de los agresores se encuentran los **posibles defensores** de la víctima, que no aprueban el maltrato pero no hacen nada, por no saber qué hacer o porque no se atreven. Por último encontraríamos a

los **defensores**, que sí ayudan a la víctima o intentan hacer algo para detener la situación.

El *bullying* es por tanto, un fenómeno grupal, y por ello ha de ser visto desde una perspectiva ecológica, es decir, teniendo en cuenta a los individuos implicados dentro de su entorno (Trianes, 2000, Díaz-Aguado, 2005). El papel de los compañeros así, se convierte en una de las condiciones del microsistema escolar que influye claramente en las situaciones de violencia entre escolares (Cowie y Olafson, 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), afirmando algunos estudios que en el 85% de los casos de agresión ha habido algún compañero observando (Hawkins, Pepler y Craig, 2001).

Smith y Thompson (1991) describen las diferentes reacciones que los alumnos pueden tener como observadores de situaciones de acoso. Sus actitudes se sitúan desde la aceptación hasta el rechazo al agresor o hacia la víctima, y además pueden ser observadores activos o pasivos, es decir, terminarán implicándose en la situación apoyando a alguno de sus protagonistas o por el contrario no tomarán partido explícito por ninguno de los dos. En cualquier caso, los observadores prestan un soporte de primera magnitud a la formación y especialmente al mantenimiento de la dinámica *bullying*. Así pues, desde una actitud activa se pueden aprobar o desaprobar las situaciones de agresión y victimización, generalmente movidos por la amistad hacia uno de los sujetos, el grado de responsabilidad que se atribuyan en estas circunstancias y los sentimientos de respeto a la autoridad o temor ante las posibles reacciones adversas. Del mismo modo la postura puede ser pasiva, es decir tratar de no implicarse en el tema. Los motivos de una u otra conducta suelen estar asociados al miedo, a la escasa consideración de los problemas de los demás, y especialmente, a los mecanismos de interacción que se derivan de las situaciones socioafectivas.

A pesar de que la mayoría de los espectadores de situaciones de violencia desapruaban la agresión y simpatizan con las víctimas, algunos de ellos rechazan intervenir o informar a los adultos, y en ocasiones, se unen o animan a los agresores (Avilés y Monjas, 2005; Olweus, 2001)

Muchos estudios destacan que las reacciones de estos observadores del fenómeno *bullying* tienen una gran influencia en el desarrollo y mantenimiento de este tipo de situaciones, pudiendo fortalecerse con sus reacciones los roles de *bully* y víctima e influyendo en la percepción que los implicados tienen de sí mismos (Cowie y Olafson, 2000; Espelage, 2003).

Un aspecto de gran interés es el análisis de las motivaciones que llevan a permanecer en un rol o en otro, destacando diversos estudios, que el hecho de que exista una relación de amistad con la víctima es uno de los principales factores que explica la reacción de ayuda y los intentos de parar las agresiones (Almeida, Caurcel y Machado, 2006; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Serrano e Iborra, 2005).

## 6. FACTORES DE RIESGO

Se define un factor de riesgo como toda aquella situación que aumenta la probabilidad de sufrir una determinada enfermedad o presentar un problema.

Como se ha podido comprobar en el apartado anterior, no existen perfiles únicos para cada uno de los implicados en el fenómeno *bullying*, pudiendo pasar por los diferentes roles alumnos de muy diversos tipos, aunque puedan tener algunos rasgos en común. En cierta forma, aún existen en la sociedad la creencia de que existe un perfil muy característico de agresor o agresora, que provienen de minorías marginales o que suelen actuar en bandas (Del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2003).

Actualmente los autores tienden a hablar más que de un perfil unitario, de factores de riesgo para sufrir o emplear la violencia en contextos escolares, que suelen abarcar el ambiente familiar, escolar, personal e incluso social, aportando una visión global y ecológica del problema del maltrato entre iguales (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2001; Trianes, 2000).

Díaz-Aguado (2001), recoge las condiciones de riesgo y de protección frente a la violencia entre adolescentes desde una perspectiva ecológica, en cuatro niveles:

- 1) el **microsistema**, o contexto inmediato en que se encuentra el individuo, como la escuela, la familia o el lugar en el que transcurre el ocio;
- 2) el **mesosistema**, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos;
- 3) el **exosistema**, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la televisión;
- 4) y el **macrosistema**, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

En cuanto al **microsistema escolar** se identifican como factores de riesgo las relaciones con el profesorado y las formas de gestión de los grupos. También se considera importante la inadecuada forma de manejar la diversidad y las experiencias de exclusión o humillación que pueden aparecer en este contexto. Del mismo modo, se considera un factor de gran importancia el hecho de la existencia de la “ley del silencio”, y la falta de respuesta a los conflictos, que puede llevar al enquistamiento de ese tipo de conductas. Valora también la importancia del curriculum oculto, las normas y la atmósfera moral del centro, ya que la ausencia de valores de tolerancia y respeto mutuo a nivel general en el centro hacen muy difícil su aprendizaje por parte del alumnado. Analizando el **microsistema familiar** un importante factor de riesgo es la exposición a maltrato familiar y los esquemas coercitivos, ya que parece existir en muchos casos una transmisión intergeneracional del maltrato. Los niños maltratados sufren alteraciones en su desarrollo relacionadas con el comportamiento antisocial, entre las que cabe destacar la ausencia de habilidades alternativas para lograr objetivos sociales, los sesgos cognitivos que les llevan a justificar la conducta agresiva atribuyéndola a la maldad de la víctima, las dificultades en los modelos básicos y en la capacidad de

autorregulación de emociones negativas y los problemas en el desarrollo de la empatía, comportándose con hostilidad ante señales de sufrimiento de otros en lugar de comportarse de forma prosocial.

Otro de los factores familiares que se identifican como riesgo para el desarrollo de violencia escolar sería la ausencia de habilidades educativas en los padres, que podrían traducirse en falta de reconocimiento de las necesidades de los menores, ausencia de experiencias que favorezcan su desarrollo o dificultades para razonar sobre la disciplina, empleando el autoritarismo o la negligencia.

En cuanto al **mesosistema**, o la relación entre sistemas, la mayoría de investigaciones se han centrado en analizar las relaciones entre el entorno familiar y otros sistemas sociales (parientes, vecinos, asociaciones). La cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuye el riesgo de violencia, puesto que dicho apoyo puede proporcionar ayuda para resolver los problemas, acceso a información precisa sobre otras formas de resolverlos y oportunidades de mejorar la autoestima. Es importante destacar en este sistema las relaciones que se establecen entre la familia y el centro escolar, que son los dos principales microsistemas educativos.

En cuanto al **exosistema**, se destaca en el papel de los medios de comunicación, considerados como una de las principales causas que origina violencia en los niños y adolescentes, aunque se señalan también los aspectos positivos que las nuevas tecnologías pueden tener en el aprendizaje de conductas y en el desarrollo de habilidades prosociales (Díaz-Aguado, 1997).

El **macrosistema** social tiene en cuenta que determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad en relación a la violencia ejercen una influencia decisiva en los comportamientos violentos. La justificación del castigo físico o incluso su defensa como método adecuado para mantener la disciplina, entre otras creencias y actitudes, hace que se sigan reproduciendo estructuras, papeles, creencias y representaciones que contribuyen a reproducirla de generación en generación. Otra característica que cabe destacar del macrosistema social son los rápidos y profundos cambios que vivimos en la actualidad, en lo que

se ha denominado como Revolución Tecnológica, permitiendo a los jóvenes acceder a contenidos o experiencias que hasta ahora les resultaban más inaccesibles.

En cuanto a factores de riesgo individuales Díaz-Aguado insiste en una perspectiva evolutiva de riesgo y protección, teniendo en cuenta que los problemas de violencia pueden tener su origen en el desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas de una etapa del desarrollo. Así, tendría en cuenta como factores de riesgo las dificultades de autorregulación, la ausencia de modelos básicos, la baja confianza y autoestima. Por otro lado, como riesgo para el desarrollo de la violencia señala el fracaso en las relaciones con la autoridad, así como la incapacidad para orientar la conducta hacia objetivos. Otro importante factor de riesgo es la ausencia de adecuadas relaciones de amistad, compañerismo y cooperación en el centro escolar. Muchas de estas dificultades provienen de la falta de habilidades sociales o competencia social para hacer amigos, llevarse bien tanto con compañeros como con adultos, colaborar e intercambiar el estatus, negociación y de desactivación de conflictos, la expresión de aceptación y simpatía y la capacidad de repartir el protagonismo y la atención, tratando de no acaparar toda la atención (pudiendo provocar rechazo) ni pasar desapercibido (aislamiento). Otro importante factor de riesgo individual es la forma en que se interpretan situaciones ambiguas que está en la base de la forma de actuar de alumnos violentos y víctimas. También es importante tener en cuenta las características diferenciadoras de la etapa evolutiva de la adolescencia, en la que pueden existir algunas peculiaridades que se conviertan en factores de riesgo de sufrir o ejercer la violencia. En esta etapa se desarrolla una búsqueda de la propia identidad, se producen cambios en la forma de ver el mundo, existe cierta necesidad de ser especial y búsqueda de nuevas sensaciones unida a cierta atracción en algunos jóvenes por las conductas de riesgo.

M<sup>a</sup> Victoria Trianes (2000), considera que las causas de las actitudes conflictivas o violentas entre los escolares son múltiples y las divide en factores personales, familiares, de relaciones entre los iguales, del centro educativo, de los medios de comunicación, factores ambientales y por último factores contextuales.

Como podemos comprobar, el planteamiento sugerido también sigue un modelo ecológico, en el que se tienen en cuenta todos los factores que rodean a los protagonistas de las situaciones de acoso, aunque no especifica factores de riesgo para el alumno víctima, ya que su planteamiento se centra sobre todo en el origen de las actitudes violentas.

Entre los factores **personales** Trianes destaca la incapacidad de control de impulsos, la falta de empatía o la inadaptación escolar.

En cuanto a los **familiares**, destacan las deficiencias en la socialización y la falta de transmisión de normas de convivencia elementales y la fijación de límites. Son importantes también las actitudes emocionales negativas de los padres hacia los hijos, sobre todo en los primeros años. Destaca, como hacía Díaz-Aguado y otros autores, la presencia continuada de violencia en la familia, que origina reacciones agresivas y antisociales en los adolescentes y los jóvenes. La permisividad y la tolerancia hacia las actitudes violentas del menor contribuyen a que no se interioricen normas y actitudes no violentas, aumentando el nivel inicial de conducta agresiva. Por último, señala que el uso de métodos de disciplina autoritarios y de ostentación del poder, como el castigo físico o las explosiones emocionales negativas, pueden estimular las conductas agresivas.

Las **relaciones con los iguales** son una oportunidad para el aprendizaje de habilidades y usos sociales, así como para el desarrollo de un adecuado autoconcepto y autoestima, redes de apoyo y amistades y pautas para la resolución de problemas. Sin embargo, estas interacciones también pueden convertirse en negativas, por la impulsividad, el temperamento activo, dificultades de aprendizaje escolar, inadaptación a la escuela, necesidades educativas especiales, raíces sociales deprimidas, o la pertenencia a una minoría étnica, son algunos de los factores que pueden debilitar la posición del niño en el grupo de iguales y dificultar su adaptación.

En cuanto al **centro docente**, el clima es crucial en el cambio de conductas antisociales, ya que esta atmósfera puede estimular los valores prosociales, mientras que en centros en los que exista una atmósfera agresiva, en los que los

episodios de violencia no son sancionados, es posible que exista presión sobre los compañeros que observan violencia para que se abstengan de intervenir y se insensibilicen por el sufrimiento ajeno. Las características de organización, las dimensiones del aula, la distribución de espacios, e incluso la antigüedad del centro son factores que influyen en el clima del centro. Así, los problemas parecen centrarse sobre todo en centros masificados, con aulas reducidas, dependencias descuidadas. También influyen otros factores organizacionales, como las largas jornadas, los contenidos excesivamente academicistas o las metodologías pasivas. Otros condicionantes del centro serían las reglas de funcionamiento, la orientación del centro autoritaria o democrática, las relaciones docentes y la oportunidad de participación e implicación de los alumnos.

En lo que se refiere a la influencia de los **medios de comunicación**, se insiste en la influencia como forma de aprendizaje de conductas, por efecto de la imitación, aunque algunos estudios muestran que no en todos los niños ejercen la misma influencia.

Los factores **contextuales** tenidos en cuenta por Trianes son sobre todo la pobreza, la baja calidad de vida familiar, los problemas económicos y sociales, que constituyen un caldo de cultivo para el estrés, la frustración, y la inestabilidad familiar, problemas todos ellos vinculados a conductas agresivas.

Por último se señala la importancia de los factores o valores ambientales. Parece existir una separación entre los valores que se defienden en la sociedad y los que realmente se ponen en práctica. Los menores perciben esta dualidad como una manifestación de hipocresía social o familiar, por lo que no se socializa con los valores positivos sino con un relativismo negativo hacia la educación.

Se considera también la clasificación realizada por Ortega (2000) que diferencia en factores de riesgo personales, relacionados con el ambiente familiar, referidos a circunstancias temporales y factores que agravan el riesgo, tanto para el agresor como para la víctima. Pasamos a recogerlos a continuación.



*Factores de riesgo personales:*

En el caso del **agresor**:

- Excesiva necesidad de imponer su punto de vista.
- Dominio casi cínico de sus habilidades sociales.
- Bajo nivel de resistencia a la frustración.
- Escasamente reflexivo/a, o hiperactivo.
- Escaso desarrollo del concepto de sí mismo.
- Nivel bajo de autoestima.
- Excesiva necesidad de ser considerado líder social.
- Incapacidad para aceptar normas y convenciones negociadas.
- A veces, un desarrollo físico poderoso y un nivel alto de estrés.
- Acostumbrados a ser tratados duramente por los adultos.

En el caso de la **víctima**:

- Escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales.
- Excesiva timidez y dificultades para expresar su opinión.
- Baja autoestima personal.
- Escaso desarrollo del concepto de sí mismo/a.
- Sumisión a normas impuestas.
- Excesiva necesidad de ser valorado o querido.
- Bajo nivel de resistencia a la frustración.
- Excesiva sumisión, también hacia los adultos.
- A veces inmadurez general, incluso en el desarrollo físico.
- Sin experiencias de ser tratados duramente por adultos.

### *Factores de riesgo relacionados con el medio familiar*

Ortega defiende en este caso, que es sobre todo la experiencia de maltrato familiar la que marca el aumento en la probabilidad de verse envuelto en situaciones de violencia en el centro escolar, produciéndose en las víctimas un proceso de indefensión aprendida y hábitos provocadores y chulescos en los agresores.

### *Factores referidos a circunstancias temporales*

En este apartado describe situaciones circunstanciales, como cambios frecuentes de colegio, periodos de crisis por cambios o problemas familiares, procedencia de contextos diferentes, modificaciones importantes en los cursos, por cambios de profesorado o cambios de etapa, y modificaciones en los agrupamientos por nuevas planificaciones.

### *Factores que agravan el riesgo*

Algunos factores que esta autora considera que pueden agravar el riesgo tanto de victimización como de agresión serían la constancia en el tiempo de las malas relaciones, la acumulación de diversas formas de malas relaciones, la indefensión aprendida, el aislamiento social y la falta de amigos.

A modo de resumen, se plantean a continuación los principales factores de riesgo recogidos de Cerezo (2002).

#### 1. Factores de riesgo para el **agresor**:

##### **Factores de riesgo individuales:**

- Ausencia de empatía: incapacidad para reconocer el estado emocional de otras personas.
- Baja autoestima: percepción negativa de sí mismo.
- Impulsividad: falta de control de los impulsos que lleva a actuar y decir las cosas sin pensar

- Egocentrismo: exagerada exaltación de la propia personalidad por la que la persona se considera el centro de atención.
- Fracaso escolar: bajo rendimiento escolar, que puede llevar al absentismo y/o abandono escolar.
- Consumo de alcohol y drogas.
- Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno negativista desafiante y trastorno disocial); trastornos del control de los impulsos (trastorno explosivo intermitente); y trastornos adaptativos (trastorno adaptativo con alteración mixta de las emociones y el comportamiento).

#### **Factores de riesgo familiares:**

- Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o, por el contrario, negligentes.
- Maltrato intrafamiliar.
- Familia disfuncional.
- Poco tiempo compartido en familia.
- Pobres o escasos canales de comunicación.

#### **Factores de riesgo escolares:**

- Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas.
- Ausencia de transmisión de valores.
- Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas.
- Falta de atención a la diversidad cultural.
- Contenidos excesivamente academicistas.
- Problemática del profesorado: vulnerabilidad psicológica, carencia de una metodología adecuada para el control de la clase.
- Ausencia de la figura del maestro como modelo.
- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.

2. Factores de riesgo para la **víctima**

**Factores de riesgo individuales:**

- Baja autoestima.
- Pocas habilidades sociales para relacionarse con otros niños.
- Excesivo nerviosismo.
- Rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales.
- Discapacidad.
- Trastornos psicopatológicos: trastornos mentales leves, trastornos del estado de ánimo (trastorno depresivo), trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastorno desafiante).

**Factores familiares:**

- Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias o, por el contrario, negligentes.
- Familia disfuncional.
- Poca comunicación familiar.

**Factores escolares:**

- Ley del silencio: silencio e inacción que hay alrededor de una agresión entre iguales. El agresor exige silencio o se lo impone la propia víctima por temor a las represalias. Los observadores, testigos o espectadores tampoco comunican los hechos por miedo, por cobardía o por no ser acusados de “chivatos”.
- Escasa participación en actividades de grupo y pobres relaciones con sus compañeros.
- Poca comunicación entre alumnado y profesorado.
- Ausencia de la figura de autoridad de referencia en el centro escolar.

### Factores de riesgo **socioculturales**

#### **Medios de comunicación:**

- Presentación de modelos carentes de valores.
- Baja calidad educativa y cultural de la programación.
- Alta presencia de contenidos violentos en los programas de televisión.
- Tratamiento sensacionalista de las noticias con contenido violento.

#### **Otros:**

- Situación económica precaria.
- Estereotipos sexistas y xenófobos instalados en la sociedad.
- Justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo.

## 7. FRATRÍA E INFLUENCIAS EN LAS DINÁMICAS DE VIOLENCIA ESCOLAR

Uno de los aspectos en los que se centra este trabajo de investigación es la influencia que algunas características relacionadas con la fratría pueden tener en la violencia escolar, sobre todo en relación al número de hermanos que tiene un sujeto y a la calidad de las relaciones que establece con ellos. Considero que dentro de los factores de riesgo familiares, el papel de la fratría tiene gran importancia.

Aunque la bibliografía sobre este aspecto es muy escasa, en los últimos años algunos autores están mostrando un interés creciente en la valoración de estas influencias, ya que estando sobradamente demostradas las influencias que la familia tiene, es lógico que los hermanos también la tengan.

Se realiza una revisión cronológica por los principales estudios realizados en este ámbito, con el fin de lograr una visión que permita entender las hipótesis

sugeridas en nuestro trabajo y relacionar los resultados obtenidos en estos estudios con los que se espera obtener en este estudio.

Sheline, Skipper y Broadhead en 1994, en Estados Unidos valoraron factores que podrían estar relacionados con los problemas de conducta violenta, comparando alumnos de educación primaria envueltos en situaciones de violencia con aquellos que no lo estaban. Comprobaron que entre algunos factores relacionados con características familiares, se encontraba ligado a la violencia el hecho de ser un grupo de hermanos más numeroso.

McKinnon-Lewis, Starnes, Volling y Johnson valoraron en 1997 las relaciones entre conflictos entre hermanos y la existencia de estas mismas situaciones entre iguales, encontrando que las interacciones agresivas entre hermanos eran una forma de entrenamiento para el comportamiento agresivo en otras situaciones, por ejemplo con compañeros de clase. Sin embargo, Stormshak, Bellanti, Bierman comprobaron que las relaciones agresivas entre hermanos eran una fuente de aprendizaje de comportamientos agresivos en otros ámbitos, pero que el hecho de que las relaciones en general fuesen cálidas, podía mediatizar esta relación.

Conger, Conger y Scaramella en 1997, relacionaron la calidad de las relaciones entre los hermanos con el ajuste psicosocial, y encontraron que el control excesivo por parte de un hermano o la manipulación iba en detrimento de la autoconfianza y favorecía la aparición de problemas internalizantes y externalizantes.

Seginer, en 1998 relacionó la calidez en las relaciones entre hermanos adolescentes con la percepción de estos adolescentes del soporte emocional y apoyo recibido por sus compañeros en el centro escolar, con los beneficios que esto reportaba en relación al ajuste y bienestar en el centro escolar. También en 1998 Caya y Liem relacionaron la calidad y apoyo en las relaciones entre hermanos en la adolescencia con niveles altos de autoestima y mayor percepción de competencia social y habilidades en las relaciones con sus compañeros en comparación con alumnos cuyas relaciones con sus hermanos no eran de apoyo.

García, Shaw, Winslow y Yaggi, también Estados Unidos y en el año 2000 realizaron una investigación en la que estudiaron la relación entre la existencia de conflictos graves entre hermanos y el desarrollo de problemas de conducta en la infancia. Entre sus conclusiones destaca que la presencia de hermanos mayores con problemas de conducta, violencia o delincuencia fomentaba la aparición de estos problemas en hermanos menores, por mecanismos de modelado o aprendizaje.

Widmer y Weis, en 2000 comprobaron como las buenas relaciones con los hermanos mayores actuaban como factor de protección para la depresión, la baja autoestima las actitudes delictivas y los problemas de adaptación escolar en una muestra de adolescentes en situación de desventaja social.

Otros estudios, como el de Branje y colaboradores en 2004 identificaron las relaciones entre hermanos como un factor de protección y ajuste durante la adolescencia. Observaron que las malas relaciones entre hermanos en el periodo preescolar predecían problemas externalizantes e internalizantes en la adolescencia temprana.

Noland (2004), valoró específicamente las situaciones de violencia entre hermanos, considerándolas precursoras de otras manifestaciones de violencia en parejas jóvenes.

En 2004, un importante estudio de Wolke y Samara realizado en Israel, relacionó la victimización entre hermanos con estas mismas situaciones en el centro escolar. Observaron que los menores con problemas de relación con sus hermanos tenían un mayor riesgo de problemas de conducta. Afirmaron que existía una gran conexión entre la violencia intra y extrafamiliar.

Por último, en 2005, Snyder, Bank y Burraston estudiaron los efectos de los conflictos entre hermanos sobre el desarrollo de conductas desviadas o conflictivas, comprobando que a mayor conflictividad entre hermanos, más conductas desviadas aparecían.

# **Capítulo II: Metodología de la investigación**



## ÍNDICE DEL CAPÍTULO II

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	82
2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	83
3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	85
4. DEFINICIÓN DE VARIABLES	89
5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	92
6. PROCEDIMIENTO	99
7. ANÁLISIS DE DATOS	101

Se presentan en este segundo capítulo los apartados referidos a la metodología que se ha empleado en esta tesis. Se detallan los principales objetivos del trabajo de investigación y las hipótesis derivadas de éstos, el tipo de muestra seleccionada, las variables medidas y los instrumentos empleados para la recogida de la información, el procedimiento seguido y por último, el tipo de análisis de datos realizado.

## 1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A. Describir los niveles de violencia y victimización escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

- a) Medir la frecuencia de situaciones de acoso escolar referidas por el alumnado.
- b) Medir la frecuencia de situaciones de victimización referidas por el alumnado.
- c) Describir las formas de manifestación de la violencia.
- d) Relacionar las puntuaciones en violencia y victimización con los roles del alumnado en la dinámica *Bullying*.

B. Analizar la influencia de las características familiares relacionadas con la fratría en la dinámica *Bullying* y la violencia escolar.

e) Analizar la influencia de las características sociodemográficas de la fratría.

f) Analizar la influencia de las variables relacionales dentro de la fratría en las dinámicas de agresión y victimización escolar.

C. Analizar el fenómeno de la violencia escolar y el Bullying valorando la posición sociométrica de los alumnos implicados en situaciones de violencia y victimización.

## 2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Se plantean a continuación las hipótesis generales de la investigación, que en algún caso pueden incluir otras más específicas.

**Hipótesis 1.** Los niveles de acoso y victimización escolar en la Región de Murcia serán en frecuencia y características similares a los de otras zonas:

*Hipótesis 1.1.* La frecuencia de aparición de situaciones de violencia en los centros escolares de la Región de Murcia será similar a la encontrada en otros estudios en otras zonas del territorio español.

*Hipótesis 1.2.* La frecuencia de aparición de situaciones de violencia en la Región de Murcia será similar a la encontrada en otros estudios fuera del territorio nacional, es decir, estudios internacionales.

*Hipótesis 1.3.* Los chicos estarán implicados con más frecuencia que las chicas en situaciones de victimización y violencia.

*Hipótesis 1.4.* Los niveles de violencia y victimización serán diferentes según el curso escolar.

*Hipótesis 1.5.* Se observarán diferencias en los niveles de violencia y victimización según el lugar de nacimiento de los alumnos.

*Hipótesis 1.6.* Las medidas de violencia y victimización obtenidas mediante diferentes técnicas tendrán correspondencia.

**Hipótesis 2.** La composición de la fratría tendrá influencia en la presencia de agresiones y victimización en los centros escolares:

*Hipótesis 2.1.* A mayor número de hermanos y hermanas los niveles de violencia y victimización serán superiores.

*Hipótesis 2.2.* Los hijos únicos serán con más frecuencia víctimas de agresiones por parte de sus compañeros.

**Hipótesis 3.** Los alumnos con buenas relaciones con sus hermanos y hermanas tendrán también buenas relaciones en el centro escolar, y serán con menos frecuencia agresores o víctimas.

**Hipótesis 4.** La posición sociométrica del alumno en el grupo de compañeros de clase tendrá relación con la manifestación de agresividad y con la victimización:

*Hipótesis 4.1.* La posición sociométrica de los alumnos agresores será diferente a la de los alumnos víctimas.

*Hipótesis 4.2.* Los alumnos agresores serán más aceptados por sus compañeros que las víctimas.

*Hipótesis 4.3.* Los alumnos rechazados por sus compañeros serán con mayor frecuencia víctimas de violencia.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La población general en la que se centra este estudio son todos los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. En el curso académico 2006-2007, periodo en el que se realizó el trabajo de campo de la investigación, había en la Región de Murcia un total de 64.153 alumnos matriculados en los cursos de 1º a 4º de ESO.

Se seleccionaron centros educativos de diferentes poblaciones de la Región, contando finalmente con una muestra de 2849 alumnos, de los que definitivamente fueron encuestados 2552. La muestra para este estudio representa por tanto, a cerca de un 4% de la población escolarizada en Educación Secundaria Obligatoria de la Región.

Por zonas, los centros seleccionados pertenecieron a poblaciones tanto rurales como urbanas, seleccionando el número de alumnos teniendo en cuenta el tamaño poblacional, con un mayor número de centros y alumnado en núcleos urbanos de mayor tamaño y representatividad.

Se muestran en la tabla siguiente los datos sobre los diferentes núcleos urbanos seleccionados, reflejando el total de alumnos encuestados en cada uno de ellos, así como el número de alumnos matriculados en la zona, estableciendo el tanto por ciento de representatividad de la muestra.

**Tabla 5: Porcentaje de representatividad de la muestra por poblaciones.**

<b>Población</b>	<b>Alumnos matriculados</b>	<b>Alumnos encuestados</b>	<b>% de representatividad</b>
Águilas	1616	107	6,62
Alcantarilla	2209	196	8,87
Alhama de Murcia	862	74	8,58
Bullas	615	87	14,1
Cartagena	9077	155	1,7
Cieza	1773	102	5,75
Fuente Álamo de Murcia	852	98	11,5
Jumilla	1137	90	7,91
Lorca	3895	273	7
Mazarrón	1343	89	6,62
Molina de Segura	3231	79	2,44
Mula	923	80	8,66
Murcia	18892	579	3,06
San Javier	1463	92	6,28
Torre Pacheco	1314	92	7
Torres de Cotillas	905	80	8,83
Yecla	1641	184	11,21

Los días en que se cumplimentaron las encuestas, un total de un 10,42% de los alumnos no habían asistido a clase, motivo por el que la muestra seleccionada inicialmente no se ajustó al total de sujetos encuestados finalmente. En los diferentes centros educativos, los niveles de absentismo oscilaron entre el 2,91% en el centro en el que menos alumnos faltaron a clase, hasta un 35,28% en el que más. Un hecho destacable es que los menores niveles de absentismo se dieron en los centros concertados.

A continuación, en la Tabla 6 aparecen los centros educativos seleccionados, diferenciados por zonas, y se muestra el número de alumnos matriculados en cada

uno de ellos y el total de alumnos encuestados, así como el porcentaje de absentismo.

**Tabla 6: Centros estudiados, número de alumnos encuestados y porcentaje de absentismo.**

<b>Población</b>	<b>Centro de ESO</b>	<b>Alumnos matriculados</b>	<b>Alumnos encuestados</b>	<b>% de absentismo</b>
Águilas	IES Europa	120	107	10,83
Alcantarilla	IES Salzillo	112	99	11,6
	CES Sagrado Corazón	102	99	2,91
Alhama de Murcia	IES Miguel Hernández	92	74	19,76
Bullas	IES Los Cantos	96	87	9,37
Cartagena	IES Los Molinos	91	68	25,27
	IES Isaac Peral	110	86	21,84
Cieza	IES Diego Tortosa	108	101	6,48
Fuente Álamo	IES Ricardo Ortega	107	99	7,47
Jumilla	IES Infanta Elena	100	89	11
Lorca	IES Ros Giner	105	68	35,28
	IES Príncipe de Asturias	105	90	14,42
	CES Madre de Dios	122	115	5,73
Mazarrón	IES Domingo Valdivieso	100	89	11
Molina de Segura	IES Cañada de las Eras	92	79	14,13
Mula	IES Ortega Rubio	106	80	24,76
Murcia	IES Beniaján	76	56	26,32
	IES Alfonso X	120	111	7,5
	IES Francisco Cascales	129	123	5,65
	IES Monte Miravete	95	78	17,84
	CES Jesús María	128	115	10,15
San Javier	IES Mar Menor	99	91	8,08
Torre Pacheco	IES Luis Manzanares	100	91	9
Torres de Cotillas	IES Salvador Sandoval	97	80	17,52
Yecla	IES Castillo Puche	95	74	22,1
	IES Azorín	114	110	3,5

De la muestra, 1214 alumnos fueron chicos, representando a un 48,5% del total, y 1289 chicas, es decir, un 51,5%. Estos alumnos estaban distribuidos en los cursos de 1º de ESO, con 670 alumnos (333 chicos y 337 chicas), 2º de ESO con 626 alumnos (304 chicos y 322 chicas), 3º de ESO con 582 alumnos (287 chicos y 295 chicas) y por último 4º de ESO con 625 alumnos (290 chicos y 335 chicas).

La muestra está representada de forma equilibrada en todos los cursos y por sexos, observando que únicamente en 4º de ESO existe una mayor diferencia, siendo algo superior el número de chicas al de chicos.

**Tabla 7: Distribución de la muestra por cursos y sexos.**

CURSO ACADÉMICO			Sexo		Total
			Chicos	Chicas	
1º ESO	n		333	337	670
	%		27,4	26,1	26,8
2º ESO	n		304	322	626
	%		25	25	25
3º ESO	n		287	295	582
	%		23,6	22,9	23,3
4º ESO	n		290	335	625
	%		23,9	26	25
TOTAL			<b>1214</b>	<b>1289</b>	<b>2503</b>

La edad de los chicos y chicas osciló entre los 11 y los 18 años, encontrándose la mayoría entre los 12 y los 16, incluyéndose dentro de este rango un 96% de la muestra.

En cuanto al lugar de nacimiento de los alumnos, 295 (147 niños y 148 niñas) habían nacido fuera de España. Es decir, un 11,8% de los alumnos eran extranjeros. La distribución por cursos fue de 105 chicos extranjeros en 1º (58 chicos y 47chicas), 59 alumnos extranjeros en 2º (23 chicos y 36 chicas), 72 alumnos extranjeros en 3º (41 chicos y 31 chicas) y 59 alumnos extranjeros en 4º



de ESO (25 chicos y 34 chicas). En cuanto a la procedencia de estos alumnos, había menores de aproximadamente 11 países diferentes, siendo los orígenes más frecuentes Ecuador y Marruecos.

#### 4. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Se presentan a continuación las variables que han sido medidas con los instrumentos empleados en el trabajo de campo. Todas estas variables no han sido empleadas en el análisis de datos, pero se describen aquí, especificando posteriormente, en la descripción de los instrumentos, las que han sido empleadas.

1. *Datos sociodemográficos*, medidos con las siguientes variables: curso, edad, sexo, lugar de nacimiento, número de personas que viven en casa, número de personas con las que comparte dormitorio, equipamiento del hogar (televisión, ordenador, consola para video juegos, acceso a internet, cámara de video, uno o varios coches, perro, gato, canarios, pájaros, otras mascotas).
2. *Frecuencia de situaciones de violencia y victimización*: número de actos realizados, sufridos y observados por los alumnos. Las variables concretas para medir este aspecto son las siguientes:
  - 2.1. *Violencia ejercida por el alumno*: Durante la última semana, cuántas veces hizo bromas o molestó a otros/as estudiantes para que se enfadaran, se enfadó con otra persona, respondió a golpes cuando alguien le golpeó primero, dijo cosas sobre otra persona para hacer reír a los compañeros, animó a otros/as compañeros a pelear, empujó a otros/as compañeros/as, empujó a otros/as compañeros/as, estuvo enfadado la mayor parte del día, se peleó porque estaba enfadado, le dio una bofetada o patada a alguien, insultó a

otros compañeros/as, amenazó a alguien con herirle o pegarle, envió un SMS amenazante o insultante.

- 2.2. Violencia sufrida por el alumno (victimización): Durante la última semana, cuántas veces le molestaron, le dieron una paliza, dijeron cosas sobre él para hacer reír a otros compañeros, le animaron a pelear, le empujaron, le retaron a pelear, le dieron una bofetada o patada, le insultaron a él o a su familia, le amenazaron con golpearle, trataron de herir sus sentimientos, recibió un SMS amenazante o insultante.
- 2.3. Violencia observada: Durante la última semana, cuántas veces observó que un estudiante molestaba a otro para que se enfadara, un compañero respondió a golpes a otro, un compañero dijo cosas sobre otra persona para hacer reír a los demás, un compañero/a animó a otros/as a pelear, un estudiante empujó a otro/a, un compañero/a le dio una bofetada o patada a otro/a, un estudiante insultó a otros compañeros/as, un estudiante amenazó a alguien con herirle o golpearle.
- 2.4. Reacciones ante las situaciones de violencia por parte del alumnado: me siento mal, intervengo para evitar el enfrentamiento, informo al profesor/a sobre la situación, siento rabia e impotencia, intento hablar con los implicados, me voy del lugar donde ocurre el enfrentamiento, no hago nada, pienso que es lo normal, me enfado con los compañeros/as y se lo hago saber, creo que es mejor no mezclarse.

3. *Las características y relaciones familiares*, medidas a través de:

- 1.1. Características familiares: número de hermanos, número de hermanas, puesto que ocupa entre los hermanos, nivel de estudios del padre y la madre, trabajo del padre y la madre, si viven en casa el padre y la madre.
  - 1.2. Valoración de la calidad de las relaciones con el padre, la madre y los/as hermanos/as.
  - 1.3. Frecuencia con la que comparte con padre y madre tareas escolares, comidas y cenas, tareas domésticas, deporte, paseos, excursiones, ver la televisión, video juegos, ordenador, tiempo conversando, otras actividades.
  - 1.4. Situaciones de violencia durante el último mes entre el/la alumno/a y su padre, madre o hermanos/as: insultos, gritos, amenazas de dañarse seriamente, golpes o azotes con la mano, golpes con objetos.
4. *La dinámica Bullying*: Roles asociados, relaciones interpersonales y características del grupo:
- 4.1. Sociograma: a quién elegiría como compañero/a de grupo en clase, a quién NO elegiría como compañero de grupo en clase, quienes cree que le elegirían a él, quienes cree que NO le elegirían a él, quienes son los más fuertes de la clase, quienes actúan como un cobarde o como un bebé, quienes maltratan o pegan a otros compañeros, quienes suelen ser las víctimas, quienes suelen empezar las peleas, a quienes se les tiene manía.
  - 4.2. Agresiones más frecuentes: insultos y amenazas, maltrato físico, rechazo u otras.
  - 4.3. Lugar donde ocurren las agresiones: en el aula, en el patio, en los pasillos o en otros lugares.

4.4. Con qué frecuencia ocurren las agresiones: todos los días, una o dos veces por semana, rara vez o nunca.

4.5. Gravedad percibida de las situaciones: poco o nada, regular, bastante o mucho.

4.6. Nivel de seguridad percibida en el centro escolar: poco o nada, regular, bastante o mucho.

## 5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para la obtención de los datos para este trabajo se han empleado dos instrumentos de medida. Por un lado, un cuestionario autoadministrado anónimo elaborado *ad hoc* para la realización de esta investigación, en el que se incluían 45 bloques de preguntas relacionadas con aspectos sociodemográficos y familiares (componentes de la familia, educación del padre y la madre, actividad laboral del padre y la madre, si comparte habitación), de equipamiento del hogar (TV, videoconsola, ordenador, móvil propio), conductas en casa (tiempo dedicado a la TV, videojuegos, ordenador, actividades solos o con el padre y/o la madre, y otras), consumo de tabaco, alcohol, y otros problemas de salud (dificultades para dormir, depresión, nerviosismo, disfrute de la vida, disfrute de la escuela, sentimientos de bienestar), escala de ira, escala de vida social, relaciones en el núcleo familiar, situaciones de acoso y violencia escolar, actitudes ante la violencia, y actitudes del profesor-tutor ante las situaciones de violencia.

Las preguntas ofrecían varias alternativas de respuesta, en forma de escala tipo Likert, en las que el alumnado tenía que elegir la opción con la que estuviese más de acuerdo.

Los niveles de violencia, se midieron preguntando a los alumnos el número de actos realizados a otros compañeros en la semana anterior a la realización de la encuesta. El instrumento de base para la realización de esta parte del cuestionario fue la *Escala de Hostilidad* desarrollada y validada por Orpinas (2001). Este cuestionario cuantifica la frecuencia de actos hostiles o violentos realizados por el menor durante los 7 días previos a la entrevista. Las doce conductas valoradas en relación con las agresiones realizadas fueron las siguientes: “Hice bromas o molesté a otros/as estudiantes para que se enfadaran”, “Me enfadé fácilmente con otro persona”, “Respondí a golpes cuando alguien me golpeó primero”, “Dije cosas de otra persona para hacer reír a los compañeros/as”, “Animé a otros/as compañeros/as a pelear”, “Empujé a otros/as compañeros/as”, “Estuve enfadado la mayor parte del día”, “Me peleé porque estaba enfadado/a (con puños, tirar del pelo, golpear)”, “Di una patada o bofetada a alguien”, “Insulté a otros/as compañeros/as”, “Amenacé a alguien con herirle o pegarle”, “He enviado un SMS amenazante o insultante”. Para cada una de ellas se pidió al escolar que cuantificara el número de veces que las realizó (de 0 a 6 o más por semana) durante la semana precedente. El grado de hostilidad se mide por la suma global de acciones realizadas, y por tanto, tiene un rango teórico entre 0 y 72.

De igual forma, para medir la victimización se preguntó a los niños que refirieran el número de veces en la semana precedente que sufrieron cada una de las diferentes situaciones. Cada una de las cuestiones valoradas por los alumnos fueron: “Un estudiante me hizo bromas o molestó para enojarme”, “Un estudiante me dio una paliza”, “Un estudiante dijo una cosa de mi para hacer reír a otros”, “Otros estudiantes me animaron a pelear”, “Un estudiante me empujó”, “Un estudiante me retó a pelear”, “Un estudiante me dio una bofetada o patada”, “Un estudiante me insultó a mi o a mi familia”, “Un estudiante me amenazó con herirme o golpearme”, “Un estudiante trató de herir mis sentimientos”, “He recibido un SMS amenazante o insultante”. Como en el caso de la valoración de la hostilidad, el alumno tenía que identificar cuántas veces había sufrido cada una de las situaciones en los 7 días precedentes a la realización del cuestionario.

De esta forma, se obtuvieron dos puntuaciones para cada uno de los alumnos, una para el nivel de violencia ejercido a otros compañeros, y otra para el nivel de victimización sufrido por ellos.

En relación a los niveles de violencia y victimización, se incluyó una tercera escala en la que se preguntaba a los alumnos por las situaciones observadas en otros compañeros desde el punto de vista de espectadores o testigos. Cada alumno tenía que valorar cuántas veces había visto en la semana precedente cada una de las situaciones descritas, valorando como en los casos anteriores desde ninguna hasta seis veces o más. Las ocho cuestiones valoradas fueron: “Un estudiante molestó a otro para que se enfadara”, “Un compañero/a respondió a golpes a otro/a”, “Un compañero dijo cosas sobre otra persona para hacer reír a los demás”, “Un compañero animó a otros a pelear”, “Un estudiante empujó a otro”, “Un compañero/a le dio una bofetada o una patada a otro/a”, “Un estudiante insultó a otros/as compañeros/as”, “Un estudiante amenazó a alguien con herirle o pegarle”.

En conexión con éste último bloque de preguntas sobre las situaciones observadas por los alumnos, se preguntó qué reacciones solían tener al asistir como espectadores. Dentro de estas cuestiones relacionadas con las reacciones ante la violencia, se preguntaba qué tipo de emociones y conductas se desplegaban ante la observación de este tipo de situaciones, referidas por un lado al propio observador, y por otra, a otras personas implicadas, como el profesor. En cuanto a las reacciones del propio alumno, los ítems a valorar fueron: “Me siento mal”, “Intervengo para evitar el enfrentamiento”, “Informo al profesor de la situación”, “Siento rabia e impotencia”, “Intento hablar con los implicados”, “Me voy del lugar donde ocurre el enfrentamiento”, “No hago nada”, “Pienso que es normal”, “Me enfado con los compañeros y se lo hago saber”, “Creo que es mejor no mezclarse”.

Las reacciones del profesorado y sus actitudes hacia los conflictos que pueden aparecer en el aula se indagaron preguntando a los alumnos acerca de sus opiniones sobre sus tutores. Las cuestiones valoradas en este caso fueron las siguientes: “Conoce lo que ocurre en el aula”, “Es capaz de resolver peleas en el

aula”, “Ha planificado actividades para mejorar la convivencia en el aula”, “Cuando hay enfrentamientos o peleas prefiere ignorarlas”, “Está siempre dispuesto a animarnos y a ayudarnos”, “Es una persona que tiene autoridad”, “Los alumnos le cuentan sus problemas”, “Se puede confiar en él”, “Permite que se tomen decisiones en el aula”, “Ayuda a resolver problemas personales”.

Las características familiares y la calidad de las relaciones se midieron con varios bloques de preguntas en los que se solicitaba al alumno que explicase el tipo de actividades que realizaba frecuentemente con su padre y con su madre. Estas cuestiones indagaban sobre la frecuencia con que compartían: “Tareas escolares”, “Comidas y cenas”, “Tareas domésticas”, “Deporte, paseos, excursiones”, “Ver la televisión”, “Video juegos, ordenador”, “Tiempo conversando”, “Otras actividades”. La valoración de cada una de estas situaciones podía ser “Nunca”, “Un día por semana”, “2 o 3 días por semana” o “Todos los días”.

Para valorar la violencia dentro del núcleo familiar se preguntó con qué frecuencia se habían producido durante el último mes cada una de las siguientes situaciones: “Insultos”, “Gritos”, “Amenazas de dañarse seriamente”, “Golpes o azotes con la mano”, “Golpes con objetos”. La valoración de estas situaciones se realizaba respondiendo si habían ocurrido “Nunca”, “Casi nunca”, “A veces”, “Con frecuencia” o “A diario”. Estas mismas preguntas también se realizaron referidas a los hermanos y hermanas del alumno.

Otra última cuestión relacionada con la familia es la valoración global de la calidad de las relaciones entre unos y otros en el núcleo familiar, referida tanto al padre como a la madre y a los hermanos y hermanas. Para valorar este aspecto se preguntó al alumno si la relación con su padre, madre y hermanos/as eran “Muy malas”, “Malas”, “Regulares”, “Buenas” o “Muy buenas”.

El cuestionario incluyó también una escala de valoración de afirmaciones relacionadas con estereotipos y prejuicios acerca de la violencia, la inmigración o la escuela.

En resumen, en cuanto a las variables estudiadas en este estudio, este primer cuestionario permitió la obtención de las siguientes: Datos sociométricos, frecuencia de situaciones de violencia y victimización y características y de las relaciones familiares.

Por otra parte, se utilizó el test **Bull-S** (Cerezo, 2000) para la medida de la agresividad entre escolares. La finalidad de esta prueba es identificar las características socioafectivas del grupo, detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad o aislamiento, identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales. Ofrece como resultados el sociograma del grupo, la posición sociométrica individual, puntos de corte para valores significativos en las variables de agresión y de victimización y las frecuencias en aspectos situacionales

Este cuestionario se presenta en dos formas, la Forma A, para alumnos y la P, para profesores. Pasamos a describir la forma para alumnos, pues es la que se ha empleado para la realización de este estudio. Incluye preguntas relativas a tres dimensiones: variables sobre la posición social de cada miembro del grupo en su conjunto, variables sobre la relación Agresión-Victimización, distinguiendo entre las específicas para el agresor y la víctima. Los ítems correspondientes a estas dos dimensiones se presentan en forma de nominación o elección entre los sujetos del grupo. Por último, un tercer bloque de ítems da información sobre las circunstancias o aspectos situacionales de la dinámica de agresión y victimización.

La interpretación del cuestionario permite obtener información de las siguientes dimensiones:

*1. Dimensión I: Posición sociométrica.*

a. Situación sociométrica: engloba el estatus social de cada alumno en el grupo, es decir, su nivel de aceptación. Esta variable incluye sus relaciones en clase, sus expectativas sociales (sociable, no sociable o equilibrado), la influencia que tienen algunos factores como el sexo y la



edad en las elecciones o rechazos de los miembros y la repercusión que un líder tiene en el grupo.

b. La estructura del grupo: según el concatenamiento de sus miembros, que en base a la atracción y al rechazo, forman una red sociométrica donde se aprecia la existencia de grupos y subgrupos (pandillas, parejas, triángulos, estrellas, etc).

c. Nivel de cohesión: grado en que los miembros se sienten motivados a permanecer en el grupo. Aspecto de gran utilidad a la hora de planificar la inserción y aceptación de los miembros rechazados.

2. *Dimensión II: Dinámica Bullying*: informa sobre los elementos de la relación agresión-victimización entre los escolares, concretando los siguientes aspectos.

a. Estudio de la incidencia *Bully-Víctima* en el grupo: detectar su presencia y comprobar con qué otras variables está asociado el perfil de cada subgrupo.

b. Repercusión que la dinámica *Bully-Víctima* tiene en el grupo, a nivel individual de los sujetos implicados y a nivel grupal.

c. Aspectos específicos de la dinámica *bullying*: el agresor y la víctima. Información sobre los sujetos que en opinión de al menos el 25% del grupo destacan o no en cada una de ellas. Mediante el análisis podremos detectar situaciones de abuso entendidas como una relación bipolar de agresividad y victimización entre dos escolares, características que se asocian al perfil de agresor, características que se asocian al perfil de víctima y al víctima provocador, y por último la representación social que el grupo se forma sobre los sujetos involucrados en la dinámica agresor-víctima.

3. *Dimensión III: Aspectos situacionales*. Recoge elementos concretos de las situaciones de abuso, explicitando la forma que adoptan, dónde suelen

tener lugar, con qué frecuencia ocurren y el grado de gravedad que le atribuyen.

Ésta última dimensión no ha sido estudiada en este trabajo de investigación.

El test Bull-S permitió la obtención de los datos sobre la dinámica *bullying* y las posiciones sociométricas del alumnado.

Es importante destacar el hecho de que los dos instrumentos empleados tienen una importante característica que los hace diferentes. El cuestionario anónimo, que fue descrito en primer lugar, pregunta al alumno sobre las situaciones que él mismo ha realizado o sufrido en relación a la violencia, es decir, es un autoinforme. El test Bull-S permite conocer las opiniones del resto de los compañeros, es decir, emplea el método de nominaciones entre iguales. Por este motivo se realiza en el capítulo de resultados una correspondencia o relación entre los resultados referidos a violencia y victimización obtenidos por cada uno de los instrumentos, con el fin de poder comprobar si miden las mismas situaciones.

Los autoinformes son los métodos más utilizados para el estudio de la violencia entre iguales, y permiten obtener gran cantidad de información de un gran número de sujetos de una forma bastante sencilla, además, se consideran uno de los mejores métodos para evaluar las agresiones de tipo relacional (Griffin y Gross, 2004). Sin embargo, como cualquier otro instrumento de medida, presentan una serie de inconvenientes. Al tratarse de autoinformes, las respuestas son difíciles de corroborar, pueden verse influenciados por la deseabilidad social, al tener respuestas cerradas, pueden no captar con eficacia la naturaleza del fenómeno, e incluso puede que el sujeto que responde no sea totalmente consciente de su propio comportamiento, produciéndose fenómenos de minimización o magnificación de lo que ocurre (Ramírez, 2006). Uno de los inconvenientes que presenta este instrumento, en nuestro caso, es que el periodo de tiempo por el que se pregunta a los alumnos es la última semana, por lo que no

se tiene en cuenta uno de los criterios de definición del *bullying*, el criterio de temporalidad. Este hándicap se soluciona con el empleo del Test Bull-S, pero para ello es importante comprobar si ambos identifican el mismo tipo de fenómeno y a los mismos sujetos como implicados en uno y otro rol.

En cuanto a las nominaciones entre iguales, metodología que emplea el test Bull-S, presentan en general una fiabilidad test-retest muy alta (0,90). Algunos inconvenientes de este tipo de técnicas podrían ser el efecto de la presión social, aspecto que se ha tenido en cuenta en este trabajo, mediante el anonimato de las respuestas, y el hecho de que algún acontecimiento reciente pueda no reflejar fielmente el tipo de relaciones que se están viviendo habitualmente en un grupo.

Si en el apartado de resultados se consiguiese comprobar la correspondencia entre el autoinforme y el test Bull-S, podemos considerar que ambos están midiendo el mismo fenómeno.

Como se ha comentado con anterioridad, un aspecto importante del estudio, fue el anonimato de las respuestas del alumnado. Para mantener este anonimato, se solicitó al tutor una lista de clase en la que estuviesen incluidos todos los alumnos del grupo. Esta lista se copió en la pizarra, y los alumnos identificaron a sus compañeros con el número de lista y ellos mismos se identificaban con su propio número. De esta forma se logró que no fuese posible identificar a los participantes, pero sí que se pudiese enlazar el número de lista con el número de identificación de cada uno de los cuestionarios y poder así relacionar los cuestionarios y datos de los seleccionados. El instrumento empleado permite identificar a los alumnos aunque estos no acudan a clase el día de la encuesta. Los datos sobre estos alumnos ausentes se refieren solo al test *Bull-S* cumplimentado por sus compañeros, ya que ellos no elaboraron el cuestionario al estar ausentes el día de clase.

## 6. PROCEDIMIENTO

El trabajo de campo de esta investigación y las labores posteriores de análisis de datos, se han desarrollado dentro del proyecto de investigación titulado “Frecuencia, distribución y factores asociados a la victimización en población escolar”. Este proyecto está dirigido por el doctor Alberto Manuel Torres, y lo desarrolla un equipo multidisciplinar en el que colaboran médicos, psicólogos, psiquiatras y estadísticos, y en el que participa también la doctora Fuensanta Cerezo. Este proyecto se enmarca en el Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia, y ha sido parcialmente financiado por el FIS.

El contacto con los centros educativos se realizó con la mediación de la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, que envió un fax solicitando la colaboración a todos los centros seleccionados en el muestreo (Ver Anexo XXX).

La mayoría de centros aceptó colaborar en la investigación, aunque del muestreo original se realizaron algunos cambios de centros por la imposibilidad de realizar las encuestas. El número de centros seleccionados en un primer momento fue de 30, consiguiendo finalmente cumplimentar los cuestionarios en 28 de ellos, estudiando un total de 112 aulas.

En cada uno de los centros educativos se seleccionó un grupo por nivel, dejando el criterio de selección de los grupos en manos de los responsables de los centros con el fin de causar el menor perjuicio posible en el funcionamiento del centro.

En cada uno de los grupos seleccionados, dos encuestadores entrenados explicaron, tanto al tutor como a los alumnos, los objetivos de la investigación y agradecieron su colaboración en el estudio. Se insistió en el anonimato de las respuestas, y se animó a que fueran sinceros en sus contestaciones, para que los datos recabados fuesen lo más realistas posibles. En este momento se aclararon

algunos conceptos importantes para la realización de la encuesta, y se procedió a su reparto. Los cuestionarios anónimos fueron cumplimentados por los alumnos en el aula, bajo la supervisión de los encuestadores que explicaron la forma de responder a las preguntas y resolvieron todas aquellas dudas que sugirieron durante la realización.

El tiempo de administración fue de aproximadamente una hora en cada grupo. Además de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos en todos los centros educativos, se realizó una encuesta a cada uno de los tutores de los grupos seleccionados, que incluyó algunas preguntas relacionadas con la convivencia en el aula, y la versión para profesores del Test Bull-S. El director/a de cada uno de los centros cumplimentó también un cuestionario que incluía preguntas relacionadas con la convivencia escolar.

En cinco de los 28 centros seleccionados para el estudio se realizó el mismo cuestionario una segunda vez, en los mismos grupos, aproximadamente 2 meses después de la primera recogida de datos con el fin de poder comprobar cuestiones como la estabilidad de las respuestas del alumnado.

Una vez finalizado el estudio, se envió una carta a cada uno de los centros agradeciendo su participación y buena disposición hacia el estudio, ofreciendo la posibilidad de compartir aquellos datos sobre su centro en los que estuviesen interesados, una vez realizados los análisis. (Ver Anexo 5) \*\*\*.

## 7. ANÁLISIS DE DATOS

Para la presentación de los resultados que aparecen en el siguiente capítulo de esta tesis doctoral, se han empleado diferentes técnicas estadísticas.

En primer lugar, para la descripción de la incidencia de la violencia y victimización, tanto en cada una de las conductas que componen la variable, como en la puntuación general, se han realizado principalmente estudios descriptivos y

de frecuencias, empleando las medias para valorar la tendencia central de las variables y los porcentajes, que han permitido comprobar el tanto por ciento del alumnado que ha afirmado haber realizado o sufrido cada una de las situaciones.

Para la descripción general de las variables también se han empleado tablas de contingencia que han permitido el estudio de la asociación entre variables, permitiendo la clasificación de los casos en tablas y la comprobación de si están o no relacionadas. Se han empleado para el análisis de los distintos tipos de victimización y violencia, así como su frecuencia dependiendo del sexo de los estudiantes.

Se ha realizado un análisis factorial de la violencia y la victimización, que ha permitido identificar factores subyacentes que expliquen la configuración de las correlaciones dentro del conjunto de variables. Se suele utilizar en la reducción de los datos para identificar un pequeño número de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas.

Una vez realizado el análisis factorial para cada una de las variables y haber obtenido cada uno de los factores, se realizaron análisis para estudiar estos factores valorando las diferencias según diferentes variables, como es el sexo del alumnado, el curso académico, el lugar de nacimiento, el número de hermanos y las relaciones entre hermanos. Para ello se han empleado diagramas de cajas y bigotes e intervalos de confianza.

Los diagramas de cajas y bigotes o Box Plot permiten conocer la distribución de una variable, apareciendo gráficamente sus casos extremos y atípicos, sus percentiles 25, 50 y 75, así como las puntuaciones más elevadas o más bajas que no son atípicas. Por otro lado, los intervalos de confianza permiten comprobar de una forma visual si las diferencias entre varias variables numéricas son o no significativas.

Como técnica para profundizar en el efecto del número de hermanos y las relaciones entre ellos, además de para comprobar la correspondencia o relación

entre los dos instrumentos empleados para valorar la violencia (cuestionario autoadministrado y Bull-S) y valorar la posición sociométrica de los alumnos según sus niveles en violencia y victimización, se ha empleado la técnica ANACOR o análisis de correspondencias.

El uso de esta técnica permite describir las relaciones existentes entre dos variables nominales, recogidas en una tabla de correspondencias, sobre un espacio de dos dimensiones, mientras que al mismo tiempo se describen las relaciones entre las categorías de cada variable. Para cada variable, las distancias sobre un gráfico entre los puntos de categorías reflejan las relaciones entre las categorías, con las categorías similares representadas unas próximas unas a otras. La proyección de los puntos de una variable sobre el vector desde el origen hasta un punto de categoría de la otra variable describe la relación entre ambas. El análisis de las tablas de contingencia incluye examinar los perfiles de fila y columna, así como contrastar la independencia a través del estadístico chi-cuadrado.

Todos los análisis estadísticos han sido llevados a cabo con la utilización del paquete estadístico SPSS 15.0.

# **Capítulo III: Resultados**



Los resultados van a ser presentados en dos grandes bloques, puesto que los datos obtenidos se refieren por un lado a la hostilidad o agresividad ejercida por los alumnos (violencia) y por otro a las agresiones y hostilidad sufridas (victimización).

En primer lugar, de forma previa a la exposición de los resultados, se realizará una descripción de la muestra según las principales variables que serán posteriormente empleadas en el estudio de la violencia y la victimización.

A continuación se expondrán los resultados hallados en relación con los niveles de violencia ejercida por el alumnado. Se realizará una primera descripción general de la variable y una revisión detallada de las diferentes conductas que la componen. Posteriormente se realizará el análisis factorial de las puntuaciones obtenidas, para posteriormente comparar los niveles de violencia en cada uno de los factores hallados. Estas comparaciones se realizarán según variables descriptivas sociodemográficas (sexo, curso, lugar de nacimiento) y según variables familiares relacionadas con la fratría (número de hermanos y calidad de las relaciones entre hermanos). Se comprobará también la relación entre las puntuaciones en violencia y los roles que asumen los alumnos en la dinámica *bullying*. Por último se comprobarán las características sociométricas de los implicados en situaciones de violencia.

Un tercer bloque estará formado por los resultados obtenidos en relación a la victimización, es decir, los niveles de violencia que han sufrido los alumnos y alumnas por parte de sus compañeros. El orden de presentación de los resultados será el mismo que en violencia, con una primera descripción general, la descripción de conductas, el análisis factorial y las demás comparaciones comentadas en el párrafo anterior.

Se presenta a continuación el índice del capítulo.

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO III

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA	107
2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS	111
2.1. Descripción general de la violencia	111
2.2. Niveles de violencia por ítems	114
2.3. Análisis factorial de la violencia	117
2.4. Factor 1. Violencia física y amenazas	127
2.4.1. Comparaciones por variables descriptivas	128
- Por sexo	
- Por curso	
- Por lugar de nacimiento	
2.4.2. Comparación por variables familiares	133
2.5. Factor 2. Violencia verbal y psicológica	144
2.5.1. Comparaciones por variables descriptivas	144
- Por sexo	
- Por curso	
- Por lugar de nacimiento	
2.5.2. Comparación por variables familiares	149
2.6. Factor 3. Violencia emocional y negativismo	159
2.6.1. Comparaciones por variables descriptivas	159
- Por sexo	
- Por curso	
- Por lugar de nacimiento	
2.6.2. Comparación por variables familiares	164
2.7. Relación entre violencia y roles en la dinámica <i>bullying</i>	173
2.8. Relación entre la violencia y posición sociométrica	183

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS SITUACIONES DE VICTIMIZACIÓN	201
3.1. Descripción general de la victimización	201
3.2. Niveles de victimización por ítems	204
3.3. Análisis factorial de la victimización	207
3.4. Factor 1. Victimización física y amenazas:	216
3.4.1. Comparaciones por variables descriptivas:	216
- Por sexo	
- Por curso	
- Por lugar de nacimiento.	
3.4.2. Comparación por variables familiares.	221
3.5. Factor 2. Victimización verbal y psicológica:	230
3.5.1. Comparaciones por variables descriptivas:	230
- Por sexo	
- Por curso	
- Por lugar de nacimiento.	
3.5.2. Comparación por variables familiares.	235
3.6. Relación entre victimización y roles en la dinámica <i>bullying</i>	244
3.7. Relación entre victimización y posición sociométrica	250

## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

Se procede a continuación a describir la muestra empleada en el estudio, teniendo en cuenta las principales variables que se van a emplear a lo largo de este capítulo de resultados.

En primer lugar, se describe la muestra con respecto al sexo de los alumnos, primera de las variables que serán empleadas.

**Tabla 8: Distribución de la muestra por sexos.**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Hombre</b>	1214	48,5
<b>Mujer</b>	1289	51,5
<b>Total</b>	2503	100

Como ya se comentó en el apartado de metodología, se puede comprobar que ambos sexos están representados en la muestra de una forma muy igualitaria.

En cuanto a los cursos, se comprueba en la siguiente tabla que la representatividad por cada uno de los cuatro cursos es también equilibrada.

**Tabla 9: Distribución de la muestra por curso académico.**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1º ESO</b>	680	26,6
<b>2º ESO</b>	641	25,1
<b>3º ESO</b>	595	23,3
<b>4º ESO</b>	636	24,9
<b>Total</b>	2552	100,0

A continuación se describe, en la Tabla 10, la distribución de la muestra según el lugar de nacimiento (en España o fuera del país).

**Tabla 10: Distribución de la muestra según lugar de nacimiento.**

¿Ha nacido fuera de España?	Frecuencia	Porcentaje
<b>Si</b>	302	11,8
<b>No</b>	2250	88,2
<b>Total</b>	2552	100,0

Se comprueba que del total de alumnado, un porcentaje cercano al 12%, han nacido fuera de España.

La siguiente tabla permite comprobar el número de hermanas y hermanos que tienen los sujetos de la muestra. La mayoría de los sujetos tienen al menos un hermano, formando el grupo de hijos únicos solamente 163 alumnos. Se observa que conforme aumenta el número de hermanos, disminuye el porcentaje de alumnos.

**Tabla 11: Distribución de la muestra por número de hermanos y hermanas.**

		Total	
		n	%
<b>Hijos únicos</b>	<b>Sí</b>	163	6,5
	<b>No</b>	2311	93,5
<b>1 Hermano/a</b>		1192	46,7
<b>2 Hermanos/as</b>		740	29
<b>3 Hermanos/as</b>		205	8
<b>4 o más Hermanos/as</b>		173	9,8

**Tabla 12: Distribución de la muestra según la valoración de la relación con los hermanos/as.**

Valoración de la relación con los hermanos/as	Frecuencia	Porcentaje
Muy malas	63	2,5
Malas	98	3,8
Regulares	423	16,6
Buenas	799	31,3
Muy buenas	979	38,4
<b>Total</b>	<b>2362</b>	<b>92,6</b>

La Tabla 12 muestra que la mayoría de los alumnos considera que las relaciones con sus hermanos son buenas o muy buenas, pero se comprueba que un grupo de cerca del 6% considera que no lo son.

A continuación se muestra la Tabla 13 que resume la muestra según el rol en el que han sido identificados los alumnos en el test Bull-S. Se observa que la mayoría de los alumnos no han estado implicados en la dinámica *bullying* en ninguno de los roles. Sin embargo, un amplio número de alumnos ha sido considerado *bully* por parte de sus compañeros, muy por encima de los que han sido considerados víctimas.

**Tabla 13: Resumen de roles en la Dinámica *bullying*.**

Roles en dinámica <i>bullying</i> .	Frecuencia	Porcentaje
Neutro	1860	72,9
<i>Bully</i>	470	18,4
Víctima	133	5,2
<i>Bully-Víctima</i>	13	,5
Riesgo de <i>Bully</i>	40	1,6
Riesgo de Víctima	35	1,4
Riesgo de <i>Bully-Víctima</i>	1	,0
<b>Total</b>	<b>2552</b>	<b>100,0</b>

Cada alumno tiene una posición sociométrica, obtenida a través de las elecciones o rechazos que recibe por parte de sus compañeros. La tabla 14 ofrece una agrupación del alumnado según su posición sociométrica en cuanto a las elecciones recibidas por parte de sus compañeros. Comprobamos que la mayoría de los alumnos son sociables, es decir, tienen buenas relaciones con sus compañeros. Un grupo numeroso se consideran aislados de los compañeros, mientras que una minoría es popular, es decir, alumnos que son elegidos con mucha frecuencia por sus compañeros.

**Tabla 14: Posición sociométrica del alumnado según las elecciones recibidas por sus compañeros.**

Posición Sociométrica (Elecciones)	Frecuencia	Porcentaje
Aislado	827	32,4
Sociable	1336	52,4
Popular	27	1,1
<b>Total</b>	<b>2190</b>	<b>85,8</b>

En cuanto a la posición sociométrica según los rechazos de los compañeros, comprobamos en la Tabla 15, que aparece a continuación, que la mayoría de los alumnos han sido no rechazados, seguidos de los bien situados, es decir, han recibido algunos rechazos por parte de sus compañeros, pero no puede considerarse un hecho problemático. Por último un grupo minoritario ha sido rechazado con frecuencia por sus compañeros.

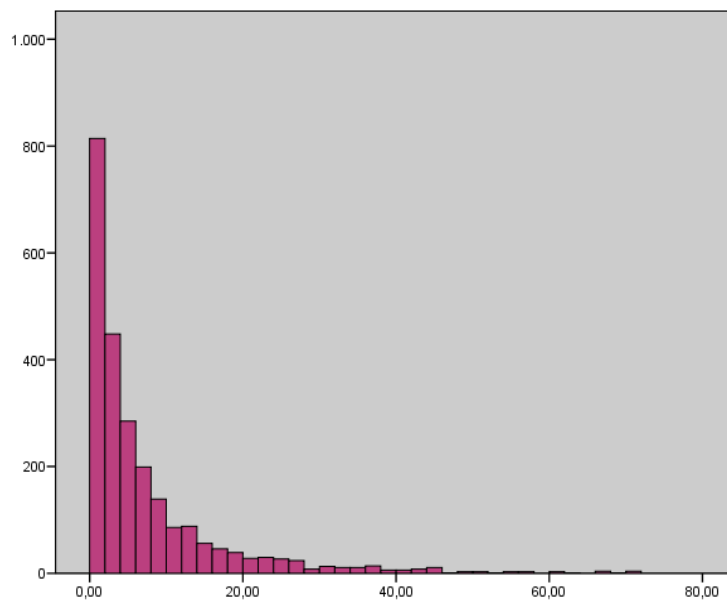
**Tabla 15: Posición sociométrica del alumnado según los rechazos recibidos por sus compañeros.**

Posición Sociométrica (Rechazos)	Frecuencia	Porcentaje
No rechazado	1457	57,1
Bien situado	606	23,7
Rechazado	127	5,0
<b>Total</b>	<b>2190</b>	<b>85,8</b>

## 2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS

### 2.1. Descripción general de la violencia

El Gráfico 1 muestra la distribución que sigue la variable violencia ejercida. La puntuación que aparece es la suma del número de veces que los alumnos dicen haber realizado algún acto hostil o violento hacia sus compañeros. Podemos observar que la distribución es claramente decreciente, desde el valor 0, hasta el valor 72.



**Gráfico 1: Distribución de la variable violencia ejercida.**

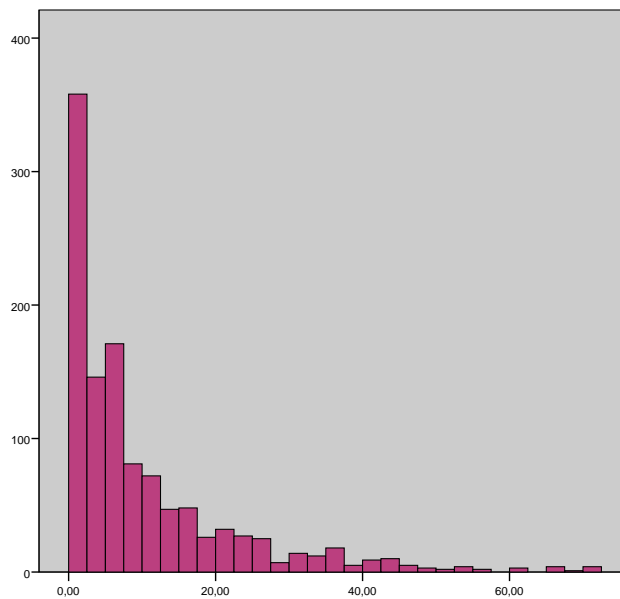
La Tabla 16 muestra que los alumnos que han estado implicados en situaciones de violencia, es decir que han agredido a sus compañeros, supera a los que no lo han hecho, formando el primer grupo un total de 649 chicos y chicas (25,44%) y el segundo 1903 (74,56%) .



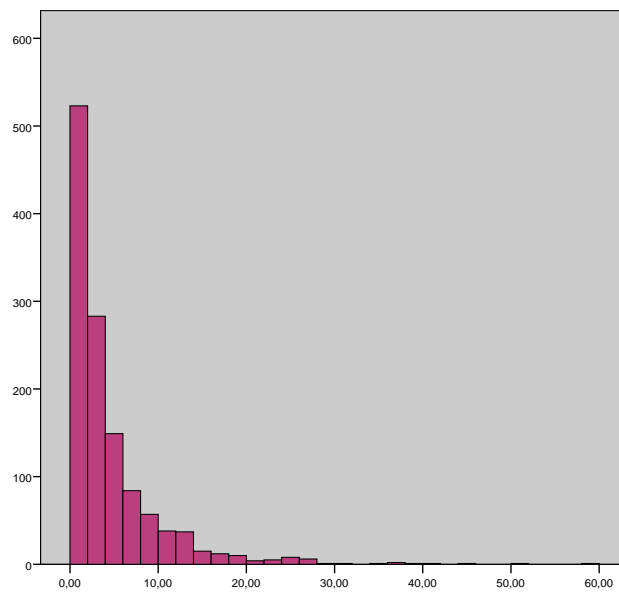
**Tabla 16: Distribución de la variable violencia en dos grupos (alumnos que han ejercido algún tipo de violencia y los que no)**

¿Han ejercido violencia?		Frecuencia	Porcentaje
<b>CHICOS</b>	<b>Sí</b>	1903	74,56
	<b>No</b>	649	25,44
	<b>Total</b>	2552	100,0
<b>CHICAS</b>	<b>Sí</b>	961	83,49
	<b>No</b>	190	16,50
	<b>Total</b>	1151	100
<b>Total</b>		1248	100

Como era de esperar, el porcentaje de chicos implicados en situaciones de violencia es mayor que el de chicas, aunque el número de alumnas implicadas en las situaciones de violencia es elevado.

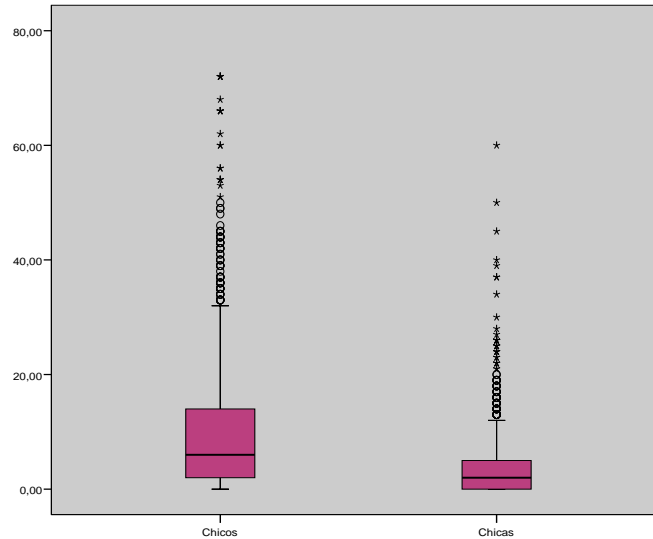


**Gráfico 2: Distribución de la variable violencia ejercida en el grupo de chicos.**



**Gráfico 3: Distribución de la variable violencia ejercida en el grupo de chicas.**

Los dos Gráficos anteriores muestran que aunque en ambos grupos las distribuciones son similares en los chicos hay más sujetos con puntuaciones extremas y el rango es mayor (Gráfico 2 y 3).



**Gráfico 4: Diagrama de cajas y bigotes para la comparación de la distribución de la variable violencia ejercida en chicos y chicas.**

El diagrama de cajas y bigotes (Gráfico 4) muestra que la distribución de la variable es más homogénea en las chicas que en los chicos, aunque en estas hay también valores extremos con puntuaciones elevadas alejadas de los valores centrales.

## 2.2. Niveles de violencia por ítems

Se describe a continuación la frecuencia semanal de las conductas que los alumnos afirman haber realizado en los distintos ítems que hacen referencia a conductas de violencia en nuestro instrumento (Ver Tabla 17).

Se observa que la situación más frecuente en los chicos, es “Respondí a golpes cuando alguien me golpeó primero”, seguido de “Dije cosas de otra persona para hacer reír a los compañeros/as” y a continuación, “Me enfadé fácilmente con otro persona” e “Hice bromas o molesté a otros/as estudiantes para que se enfadaran”.

Con una frecuencia menor, aparece “Me peleé porque estaba enfadado/a (con puños, tirar del pelo, golpear)” y “Amenacé a alguien con herirle o pegarle”. La conducta que ha obtenido una puntuación media más baja es “He enviado un SMS amenazante o insultante”.

Aproximadamente la mitad de los chicos han estado implicados alguna vez en conductas como hacer bromas o molestar (48.8%), decir cosas de otro para hacer reír (46.4%), enfadarse (53.1%), insultar (42.2%) o responder a golpes cuando le golpearon (44.5%). En ítems potencialmente más graves, como dar una bofetada (23.9%) o animar a pelear (24.9%) casi una cuarta parte de la muestra las ha realizado alguna vez. Menor frecuencia aparece en amenazas (18%) peleas por estar enfadado (17.1%) o el uso de mensajes a teléfono móvil para amenazar (6.3%).

En el caso de las chicas, la conducta más frecuente es “Me enfadé fácilmente con otro persona”, seguida de “Estuve enfadado/a la mayor parte del día” y a continuación “Respondí a golpes cuando alguien me golpeó primero” e “Hice bromas o molesté a otros/as estudiantes para que se enfadaran”.

Finalmente, las tres conductas menos realizadas por las chicas fueron “Me peleé porque estaba enfadado/a (con puños, tirar del pelo, golpear)”, “Dije cosas de

otra persona para hacer reír a los compañeros/as” y “He enviado un SMS amenazante o insultante”.

Las frecuencias de todas las conductas fueron mayores en los chicos ( $p < 0.001$ ) que en chicas, a excepción de “Estuvo enfadado la mayor parte del día”.

En general, el porcentaje de chicas implicadas es mucho menor que el de chicos. A excepción de enfadarse con otros (50.9%), en la mayoría de los ítems hay una cuarta parte o menos de las chicas que afirman haber realizado acciones como hacer bromas o molestar (22%), decir cosas de otro para hacer reír (23.7%), insultar (18.8%) y responder a golpes si le golpearon (18%). Finalmente los ítems con frecuencia por debajo del 10%, son empujar (8.9), dar una bofetada (8.5%), animar a otros a pelear (6.3%), amenazas (4.8%), pelear por estar enfadada (4%) y enviar mensajes amenazantes (1.4%).

Tabla 17: Niveles de violencia ejercida por ítems.

	Chicos									Chicas						
			Nº de veces que ha realizado la conducta								Nº de veces que ha realizado la conducta					
	Media	ET	Nunca		1-3 veces semana		4 veces o mas		Media	ET	Nunca		1-3 veces semana		4 veces o mas	
Actos realizados (violencia)			n	%	n	%	n	%			n	%	n	%	n	%
He enviado un SMS amenazante	0.20**	.027	1077	88.7	45	3.7	30	2.5	0.03**	.009	1229	95.3	16	1.2	3	0.2
Peleé porque estaba enfadado	0.51**	.04	945	77.8	137	11.3	70	5.8	0.09**	.014	1196	92.8	45	3.5	7	0.5
Amenacé a alguien con herirle o pegarle	0.48**	.037	933	76.9	158	13	61	5	0.10**	.016	1186	92	53	4.1	9	0.7
Di una bofetada o patada a alguien	0.59**	.039	862	71	227	18.7	63	5.2	0.16**	.019	1138	88.3	98	7.6	12	0.9
Animé a otros compañeros a pelear	0.64**	.041	849	69.9	230	18.9	73	6	0.13**	.018	1167	90.5	70	5.4	11	0.9
Empujé a otros compañeros	0.70**	.040	794	65.4	293	24.1	65	5.4	0.15**	.017	1134	88	104	8.1	10	0.8
Hice bromas o molesté a otros compañeros para que se enfadaran	1.25**	.050	559	46	467	38.5	125	10.3	0.41**	.028	964	74.8	248	19.2	36	2.8
Dije cosas de otra persona para hacer reír a los compañeros/as	1.26**	.052	588	48.4	422	34.8	141	11.6	0.05**	.032	942	73.1	263	20.4	43	3.3
Insulté a otros/as compañeros/as	1.02**	.047	652	53.7	399	32.9	167	8.3	0.36**	.027	1005	78	214	16.6	28	2.2
Respondí a golpes cuando alguien me golpeó primero	1.35**	.058	605	49.8	373	30.7	167	13.8	0.42**	.032	1013	78.6	187	14.5	45	3.5
Me enfadé fácilmente con otra persona	1.25**	.047	5.7	41.8	528	43.5	116	9.6	1.02**	.040	590	45.8	575	44.6	81	6.3
Estuve enfadado la mayor parte del tiempo	0.82	.044	737	60.7	329	27.1	78	6.4	0.74	.036	770	59.7	441	31.9	65	5

Comparaciones de medias. \*:  $p < 0.05$  \*\*:  $p < 0.01$ . ET: Error típico de la media

### 2.3. Análisis factorial de la violencia

Se presenta a continuación el análisis factorial realizado sobre las variables relacionadas con hostilidad y violencia para explorar factores comunes que identifiquen comportamientos violentos diferenciados. En la Tabla 18 se describe la media y la desviación típica de la frecuencia de las variables objeto de estudio.

El objetivo de la realización del análisis factorial es explicar e interpretar la matriz de correlaciones de todas las variables que miden violencia a partir de un número reducido de variables. Estas variables subyacentes que denominamos factores o componentes resumen las anteriores y el método que se utiliza para su extracción es el de componentes principales.

**Tabla 18: Descripción de ítems que forman la variable violencia ejercida.**

	Media	DT
Envió un SMS amenazante	,11	,680
Peleó porque estaba enfadado	,28	1,018
Amenazó con herir o pegar	,28	,975
Dió una bofetada a alguien	,36	1,044
Animó a otros estudiantes a pelear	,37	1,095
Empujó a otros compañeros	,41	1,072
Hizo bromas o molestó	,81	1,439
Dijo cosas sobre otra persona para hacer reír	,85	1,514
Insultó a otros compañeros	,67	1,334
Respondió a golpes cuando alguien le golpeó	,86	1,651
Se enfadó con otra persona	1,12	1,493
Estuvo enfadado la mayor parte del día	,77	1,379

El Test de Barlett, que establece si el análisis factorial es factible, se obtiene a partir de una transformación chi-cuadrado y cuanto mayor sea su valor, más improbable es que la matriz de correlaciones sea una matriz identidad. La Tabla 19 permite comprobar que el Test de Bartlett muestra un nivel de significación muy bajo ( $p < 0,0001$ ) por lo que es apropiado realizar el análisis factorial.

**Tabla 19: KMO y prueba de Bartlett para la variable violencia ejercida.**

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</b>	,925
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>
	12922,129
	<b>Gl</b>
	66
	<b>Sig.</b>
	,000

La medida de adecuación muestral de Kaise-Meyer-Olkin (KMO) compara los coeficientes de correlación de Pearson con los coeficientes de correlación parcial y expresa el nivel de calidad que tendrá el análisis factorial (Ver Tabla 20). El KMO toma valores entre 0 y 1. Según la Tabla de Kayes (1974) se considera como KMO aceptable aquel que supere el valor 0.7 y de excelente aquel que supere el valor de 0.9. Los factores o componentes serán incluidos si presentan un autovalor mayor a 0.1. La Tabla 20 muestra los factores calculados.

**Tabla 20: Varianza total explicada con los dos primeros componentes**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,732	47,766	47,766	5,732	47,766	47,766
2	1,070	8,918	56,684	1,070	8,918	56,684
3	,989	8,243	64,927			
4	,701	5,840	70,767			
5	,581	4,841	75,608			
6	,550	4,579	80,187			
7	,517	4,308	84,495			
8	,439	3,659	88,154			
9	,399	3,321	91,475			
10	,374	3,117	94,592			
11	,360	3,000	97,591			
12	,289	2,409	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

El número de factores o componentes cuyo autovalor supera 0.1 es de tan solo dos y el porcentaje de varianza explicada entre ambos es de 56.68%. Por tanto, ya que la varianza explicada no es muy alta y el autovalor del tercer componente es muy cercano al 0,1, mientras que el cuarto se aleja bastante, se decide incluirse como tercer componente.

**Tabla 21: Varianza total explicada con los tres primeros factores.**

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,732	47,766	47,766	5,732	47,766	47,766
2	1,070	8,918	56,684	1,070	8,918	56,684
3	,989	8,243	64,927	,989	8,243	64,927
4	,701	5,840	70,767			
5	,581	4,841	75,608			
6	,550	4,579	80,187			
7	,517	4,308	84,495			
8	,439	3,659	88,154			
9	,399	3,321	91,475			
10	,374	3,117	94,592			
11	,360	3,000	97,591			
12	,289	2,409	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Añadiendo este tercer factor o componente la varianza explicada es de 64.93%.

La Tabla 22 muestra los coeficientes utilizados para expresar cada variable estandarizada en términos de los tres factores del modelo. Estos coeficientes indican la contribución de cada variable a cada factor y la situación más deseable es que las variables que saturan alto en algún factor tengan pesos bajos en el resto.

**Tabla 22: Matriz de componentes**

	Componente		
	1	2	3
<b>Dió una bofetada a alguien</b>	,799	-,210	,093
<b>Insultó a otros compañeros</b>	,774	,072	-,145
<b>Amenazó con herir o pegar</b>	,763	-,267	,077
<b>Empujó a otros compañeros</b>	,754	-,116	-,091
<b>Peleó porque estaba enfadado</b>	,750	-,257	,186
<b>Animó a otros estudiantes a pelear</b>	,745	-,175	-,055
<b>Respondió a golpes cuando alguien le golpeó</b>	,689	,125	-,162
<b>Hizo bromas o molestó</b>	,682	,259	-,435
<b>Dijo cosas sobre otra persona para hacer reír</b>	,680	,213	-,387
<b>Envío un SMS amenazante</b>	,577	-,368	,373
<b>Se enfadó con otra persona</b>	,526	,588	,260
<b>Estuvo enfadado la mayor parte del día</b>	,464	,480	,579

Método de extracción: Análisis de componentes principales.



El problema de que casi todas las variables puntúen en el primer factor impide que se puedan identificar correctamente los factores. Para solventarlo se realiza una rotación VARIMAX, que mantiene los factores incorrelacionados y minimiza el número de variables con saturaciones elevadas en cada factor. La Tabla 23 muestra los pesos en los factores tras la rotación VARIMAX.

**Tabla 23: Matriz de componentes rotados**

	Componente		
	1	2	3
Envió un SMS amenazante	,764	-,002	,154
Peleó porque estaba enfadado	,747	,275	,172
Amenazó con herir o pegar	,723	,355	,101
Dió una bofetada a alguien	,718	,386	,163
Animó a otros estudiantes a pelear	,606	,464	,079
Empujó a otros compañeros	,562	,514	,101
Hizo bromas o molestó	,154	,825	,131
Dijo cosas sobre otra persona para hacer reír	,199	,776	,127
Insultó a otros compañeros	,439	,624	,207
Respondió a golpes cuando alguien le golpeó	,341	,598	,208
Estuvo enfadado la mayor parte del día	,230	,050	,851
Se enfadó con otra persona	,091	,346	,750

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A partir de esta matriz de componentes rotados, teniendo en cuenta en qué factor ha saturado cada una de las variables, se pueden identificar los siguientes factores:

**Factor 1**

Envió un SMS amenazante
Peleó porque estaba enfadado
Amenazó con herir o pegar
Dió una bofetada a alguien
Animó a otros estudiantes a pelear
Empujó a otros compañeros

**Factor 2**

Hizo bromas o molestó
Dijo cosas sobre otra persona para hacer reír
Insultó a otros compañeros
Respondió a golpes cuando alguien le golpeó

**Factor 3**

Estuvo enfadado la mayor parte del día
Se enfadó con otra persona

A partir de esta agrupación de variables se observa que el factor 1 genera las variables más violentas, con conductas de violencia física y amenazas. El factor 2 aglutina las situaciones de violencia verbal y psicológica y el 3 las de violencia emocional o negativismo.

Además de identificar cada variable en un factor se puede estudiar dentro de cada factor como se organizan algunas variables. El Gráfico 5 muestra la representación en 3D de los factores calculados por el VARIMAX. Proyectando en dos dimensiones se obtiene los siguientes Gráficos.

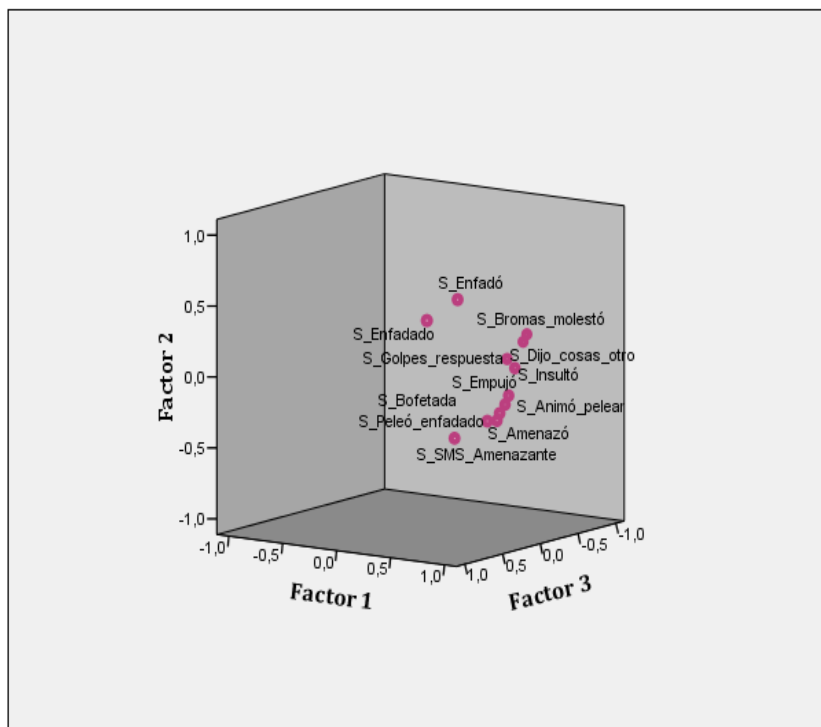
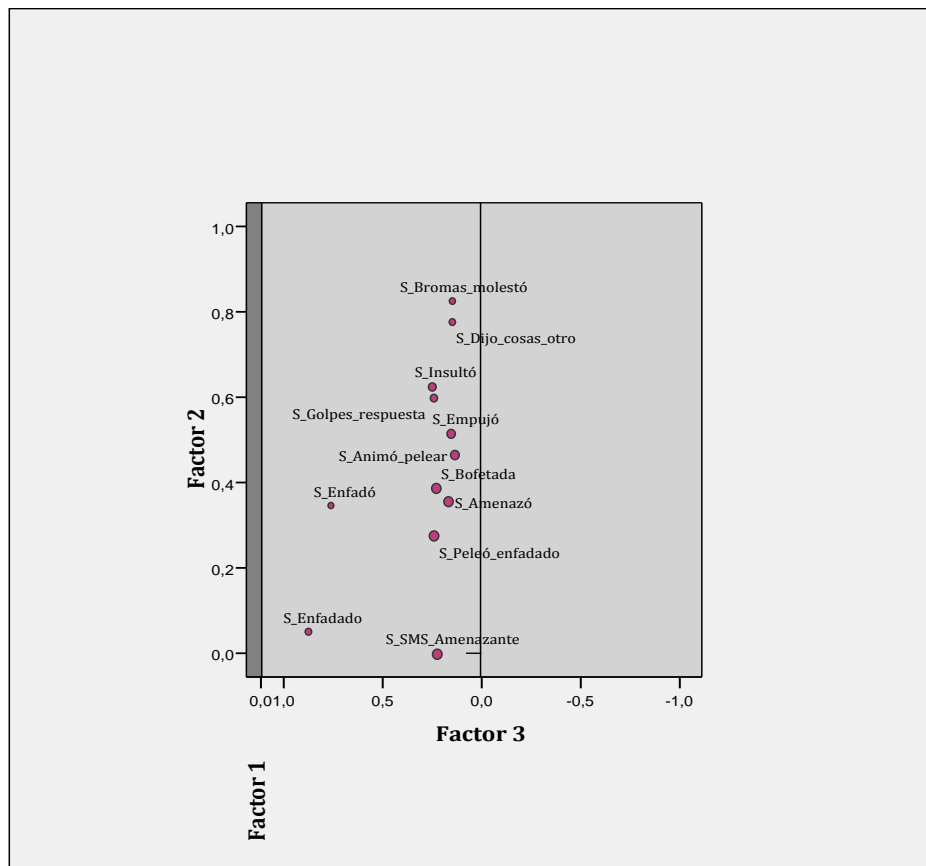


Gráfico 5: Representación de los factores de la variable violencia en tres dimensiones.



**Gráfico 6: Gráfico de factores en espacio rotado.**

El Gráfico 6 muestra cómo se sitúan las variables a través de una línea imaginaria y decreciente que une el valor 1 en el factor 2 con el valor 1 en el factor 1. Las variables tienden a situarse en dicha línea salvo las que pertenecen al factor 3. Esta distribución en el plano permite una ordenación de variables, y así comprobar que mandar un SMS amenazante aparecería como la variable más violenta, seguida de pelear por estar enfadado y amenazar.

Es importante observar cuánto queda explicado de cada variable con los factores identificados. La Tabla de comunalidades muestra en tanto por uno la cantidad de varianza que queda explicada en cada variable. Antes de hacer el análisis la varianza explicada por cada variable es uno (cada una se explica perfectamente a si misma), una vez hecho el análisis la varianza varía entre un 58,9% y un 78,% (Ver Tabla 24).

**Tabla 24: Tabla de comunalidades**

	Inicial	Extracción
Envió un SMS amenazante	1,000	,608
Peleó porque estaba enfadado	1,000	,663
Amenazó con herir o pegar	1,000	,659
Dió una bofetada a alguien	1,000	,691
Animó a otros estudiantes a pelear	1,000	,589
Empujó a otros compañeros	1,000	,590
Hizo bromas o molestó	1,000	,722
Dijo cosas sobre otra persona para hacer reír	1,000	,658
Insultó a otros compañeros	1,000	,625
Respondió a golpes cuando alguien le golpeó	1,000	,517
Se enfadó con otra persona	1,000	,690
Estuvo enfadado la mayor parte del día	1,000	,780

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Por tanto, todas las variables quedan explicadas por encima del 50% por lo que no es aconsejable prescindir de ninguna variable.

Las puntuaciones de los factores para cada sujeto se calculan a partir de los coeficientes de las variables mediante un análisis de regresión entre los factores y las puntuaciones estandarizadas de cada sujeto (Ver Tabla 25)

**Tabla 25: Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en los componentes**

	Componente		
	1	2	3
Envió un SMS amenazante	,421	-,306	,022
Peleó porque estaba enfadado	,308	-,122	-,013
Amenazó con herir o pegar	,276	-,047	-,087
Dio una bofetada a alguien	,253	-,037	-,037
Animó a otros estudiantes a pelear	,172	,071	-,110
Empujó a otros compañeros	,126	,114	-,092
Hizo bromas o molestó	-,227	,459	-,064
Dijo cosas sobre otra persona para hacer reír	-,183	,411	-,064
Insultó a otros compañeros	-,001	,210	-,001
Respondió a golpes cuando alguien le golpeó	-,049	,229	,020
Se enfadó con otra persona	-,185	,051	,586
Estuvo enfadado la mayor parte del día	-,013	-,212	,711

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Puntuaciones de componentes.

Mediante este procedimiento podemos resumir el conjunto de variables de la violencia en tres factores, dándoles a cada una de las conductas incluidas en cada factor el peso que le corresponde.

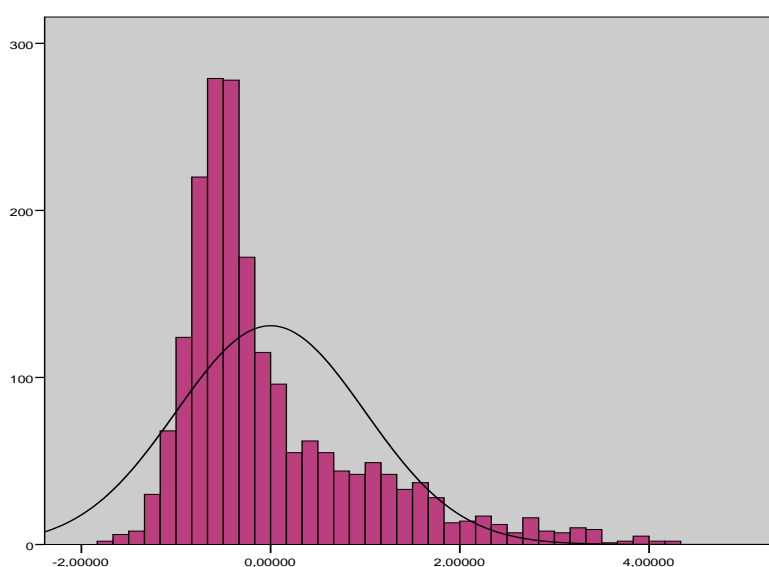
Las puntuaciones en los factores con rotación no son las mismas que sin rotación al quedar multiplicadas por una matriz. La matriz de transformación en este estudio se representa en la Tabla 26.

**Tabla 26: Matriz de transformación de las componentes**

Componente	1	2	3
1	,693	,647	,319
2	-,625	,317	,714
3	,361	-,694	,623

**Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.**

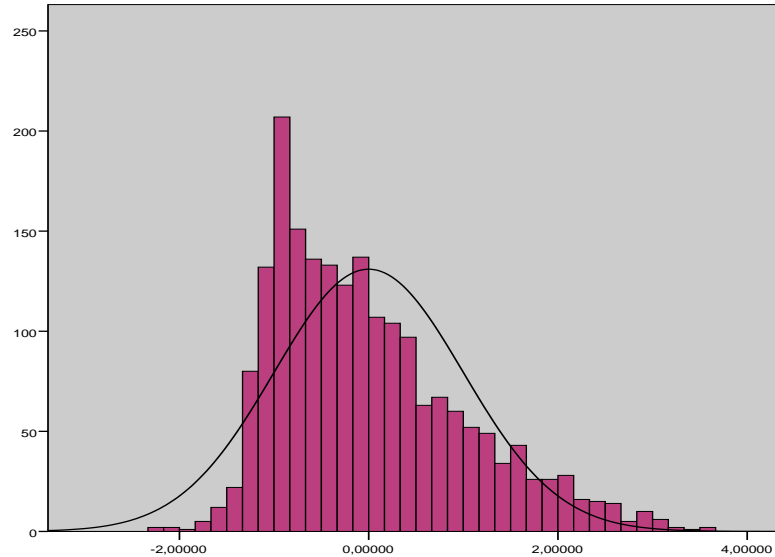
Una vez realizado el análisis factorial, cada individuo tiene un valor de violencia en cada factor que ha sido calculado mediante el uso de regresión sobre los valores tipificados.



**Gráfico 7: Distribución de frecuencias la violencia física y amenazas.**

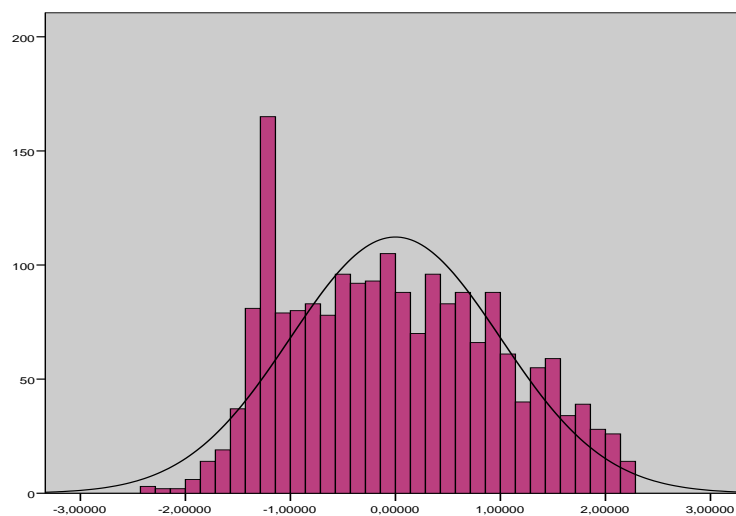
El Gráfico 7 muestra el histograma con la distribución de frecuencias de la violencia física y amenazas, el primer factor obtenido. La mayoría del alumnado se encuentra en un rango de puntuaciones bajo, es decir, la mayoría han obtenido

puntuaciones bajas, pero llama la atención que existen bastantes sujetos con puntuaciones extremadamente altas.



**Gráfico 8: Distribución de frecuencias la violencia verbal y psicológica.**

En la violencia verbal y psicológica, el Gráfico 8 muestra una distribución similar, aunque en este caso, hay amplio grupo de alumnos con niveles bajos de este tipo de violencia, pero también uno con niveles más elevados. Se puede afirmar que la utilización de este tipo de violencia es más frecuente que la física y amenazas.



**Gráfico 9: Distribución de frecuencias la violencia emocional y negativismo.**

La distribución es muy diferente para el tercer factor ya que no se observa un descenso tan pronunciado en las puntuaciones de los alumnos, por lo que se puede deducir que es un tipo de situación que se produce con mayor frecuencia. Este factor no se refiere realmente a situaciones de agresión hacia otros, sino más bien a situaciones de malestar personal, enfado y rencor, por lo que es esperable que se encuentren características que lo diferencien de los factores anteriores.

**Tabla 27: Estadísticos descriptivos de los factores de violencia**

		Violencia física y amenazas	Violencia verbal y psicológica	Violencia emocional y negativismo
<b>N</b>	Válidos	1970	1970	1970
	Perdidos	582	582	582
<b>Media</b>		,0000000	,0000000	,0000000
<b>Mediana</b>		-,3565160	-,1924461	-,0547360
<b>Desv. típ.</b>		1,0000000	1,0000000	1,0000000
<b>Asimetría</b>		1,517	,864	,223
<b>Error típ. de asimetría</b>		,055	,055	,055
<b>Curtosis</b>		2,174	,315	-,873
<b>Error típ. de curtosis</b>		,110	,110	,110
<b>Mínimo</b>		-1,69856	-2,25595	-2,40948
<b>Máximo</b>		4,22386	3,57567	2,25927
<b>Percentiles</b>	<b>25</b>	-,6477311	-,7952817	-,8460864
	<b>50</b>	-,3565160	-,1924461	-,0547360
	<b>75</b>	,4011947	,5751756	,7423291
	<b>90</b>	1,4664064	1,4765737	1,4472872
	<b>95</b>	2,1657532	2,0030651	1,7565171
	<b>99</b>	3,3390215	2,8918911	2,1004056

La Tabla 27 muestra los datos descriptivos de los tres factores que corroboran que existe una gran discrepancia entre el percentil 90, el 95 y el 99 en los tres casos. Las puntuaciones obtenidas por los sujetos que se encuentran en el percentil 99 son siempre muy superiores a las obtenidas en los 95 y 90 respectivamente.

Por tanto, se opta por realizar una división de la muestra en tres subgrupos para cada factor. El primer grupo estará formado por los individuos que se encuentren por debajo del percentil 95 (un 95% de la muestra). El segundo grupo los comprendidos entre el percentil 95 y el 99 (un 4% de la muestra). Por último, el tercer grupo lo formarán los sujetos que se encuentren por encima del percentil

99, es decir, el restante 1% de la muestra. Se va a considerar en este estudio que estos grupos representan los niveles de violencia “leve o no violentos” (95%), violencia grave (4%) y violencia severa (1%). Esta clasificación no implica una valoración de las conductas, ya que se realiza estrictamente por motivos de análisis estadístico. Estas divisiones en tres grupos de cada uno de los factores se emplearán más adelante en los análisis que requieran variables nominales.

Se procede a continuación a describir cada uno de los factores obtenidos para la variable violencia en la población de estudio. Se presenta la distribución, la media y los intervalos de confianza de las puntuaciones de este factor en función del sexo, curso, lugar de nacimiento y número de hermanos.

#### 2.4. Factor 1: Violencia física y amenazas

El factor identificado en el análisis factorial, “violencia física y amenazas”, incluye las siguientes conductas:

<p>Envió un SMS amenazante</p> <p>Peleó porque estaba enfadado</p> <p>Amenazó con herir o pegar</p> <p>Dió una bofetada a alguien</p> <p>Animó a otros estudiantes a pelear</p> <p>Empujó a otros compañeros</p>
--



### 2.4.1. Comparaciones por variables descriptivas

#### Comparación por sexo

En el Gráfico 10 se observa que las puntuaciones medias de la mayoría de los sujetos se encuentran en un pequeño rango de puntuaciones, que es menor en las chicas, ya que los chicos presentan más variabilidad. Existe también un importante número de sujetos con puntuaciones bastante extremas, sobre todo en chicos.

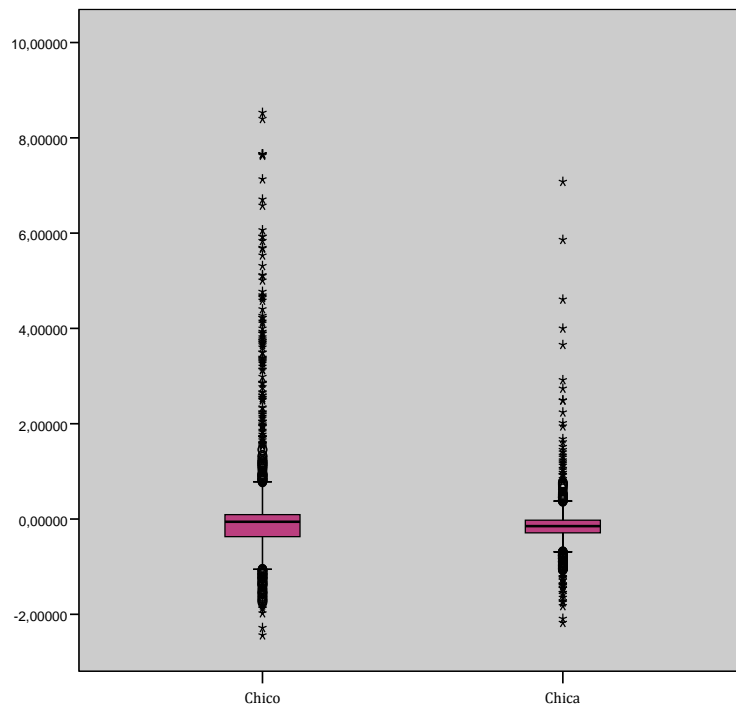
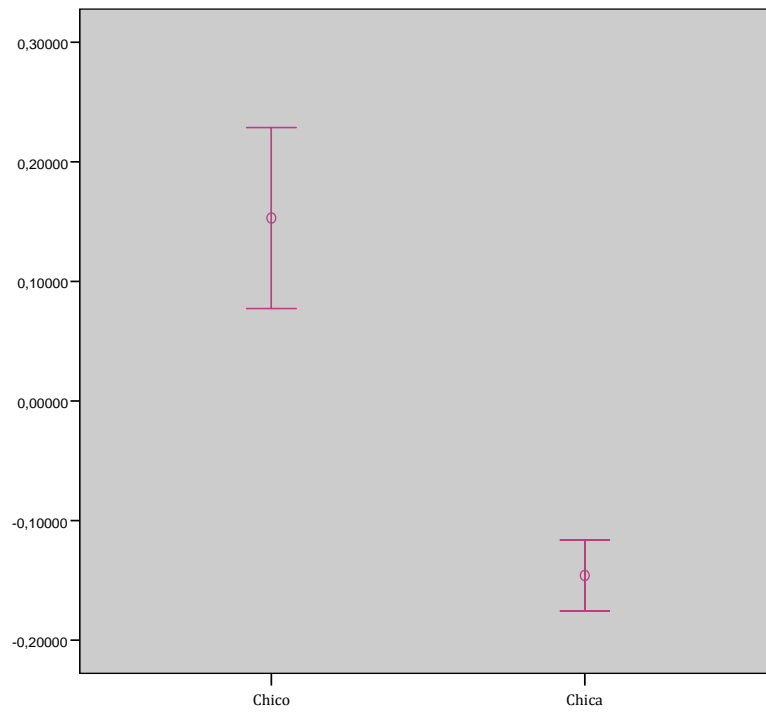


Gráfico 10: Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas, por sexo.

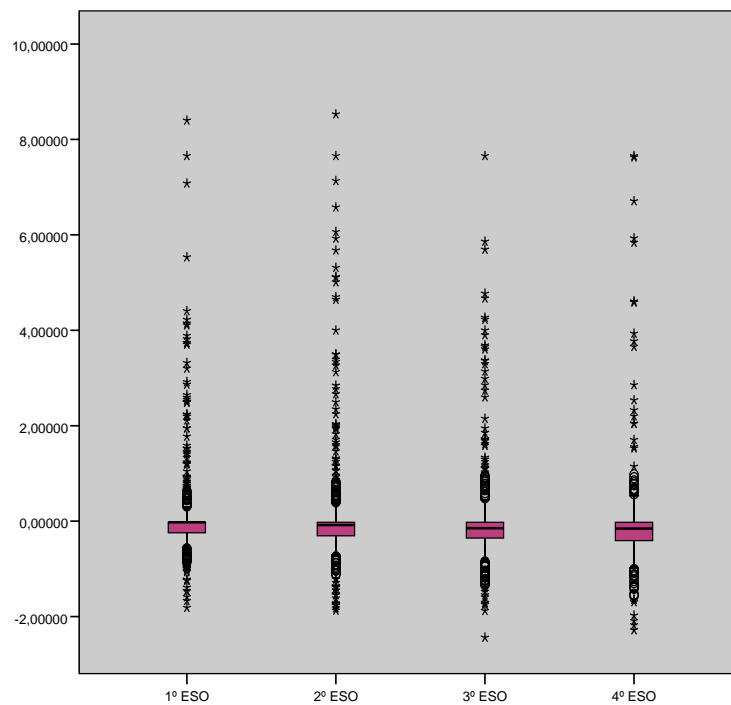
Para analizar si existen diferencias significativas en este factor se emplean barras de error al 95% (Gráfico 11). Se observa que existen diferencias significativas en la violencia física y amenazas entre chicos y chicas.



**Gráfico 11: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por sexo.**

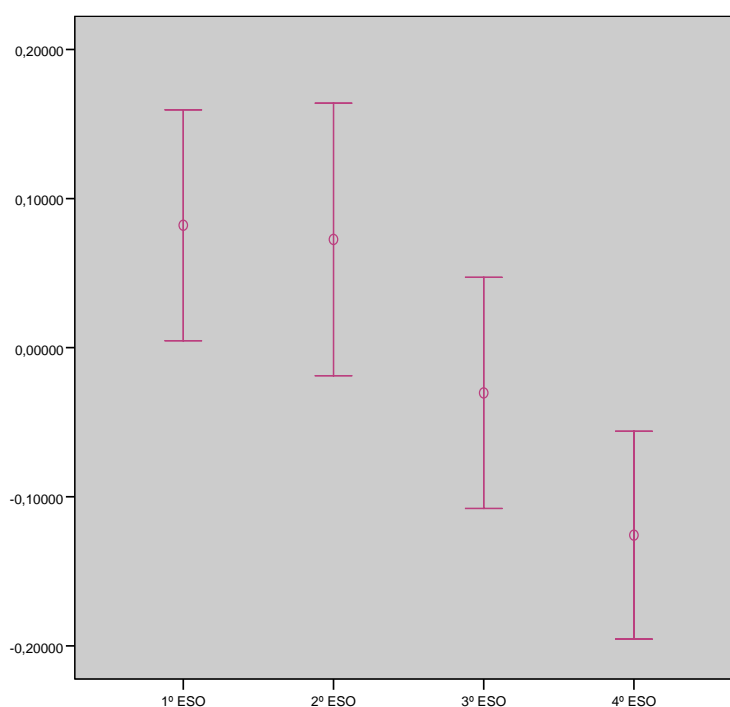
### Comparación por curso

Como se comprueba en el Gráfico 12, la distribución en cada uno de los 4 cursos es similar, con casos extremos en todos ellos, tanto en las puntuaciones altas como en las bajas.



**Gráfico 12: Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por curso académico.**

El Gráfico 13 muestra, sin embargo, que existen diferencias significativas en violencia física y amenazas entre el primer y segundo curso el cuarto. Se observa una clara tendencia de disminución de la violencia física y amenazas en el tercer y cuarto cursos de la ESO, frente a los primeros.



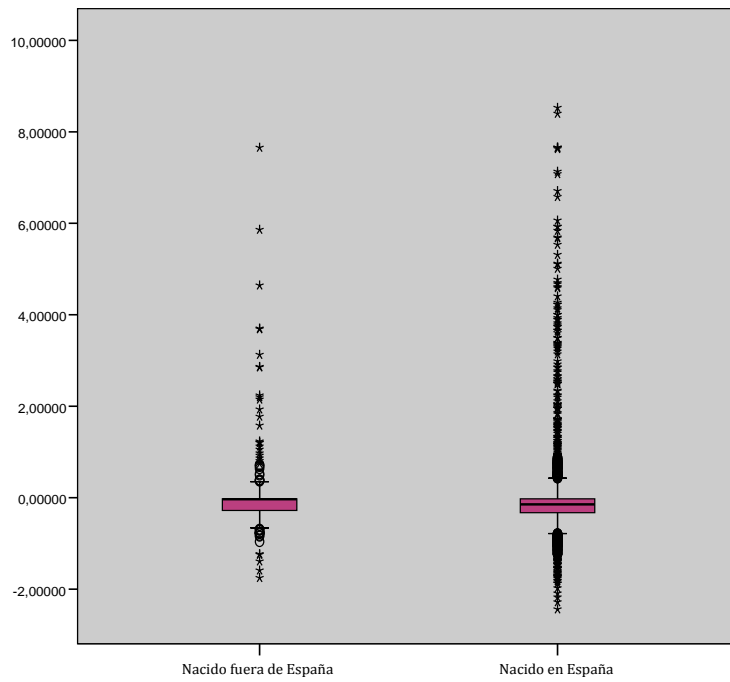
**Gráfico 13: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por curso académico.**

### Comparación por lugar de nacimiento

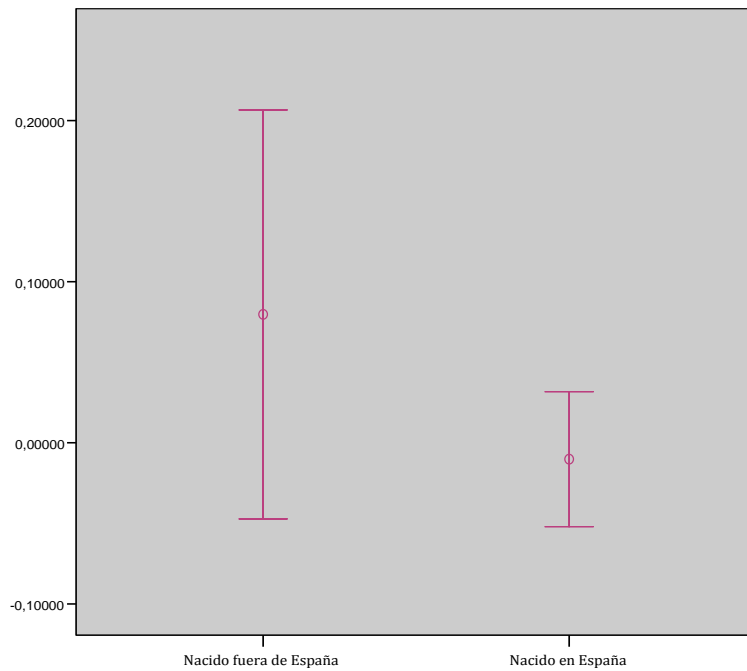
Se comprueban los niveles de violencia entre el alumnado que ha nacido en España y los que no.

En ambos grupos la distribución de las puntuaciones es similar, y se aglutinan en un rango reducido. Los alumnos y alumnas nacidos en España presentan más casos extremos, tanto en las puntuaciones elevadas como en las inferiores (Ver Gráfico 14).

No existen diferencias significativas en los niveles de violencia física y amenazas al comparar a los alumnos que han nacido en España y los que han nacido fuera, aunque sí se observa que la amplitud del intervalo en los nacidos fuera de España es superior (Gráfico 15).



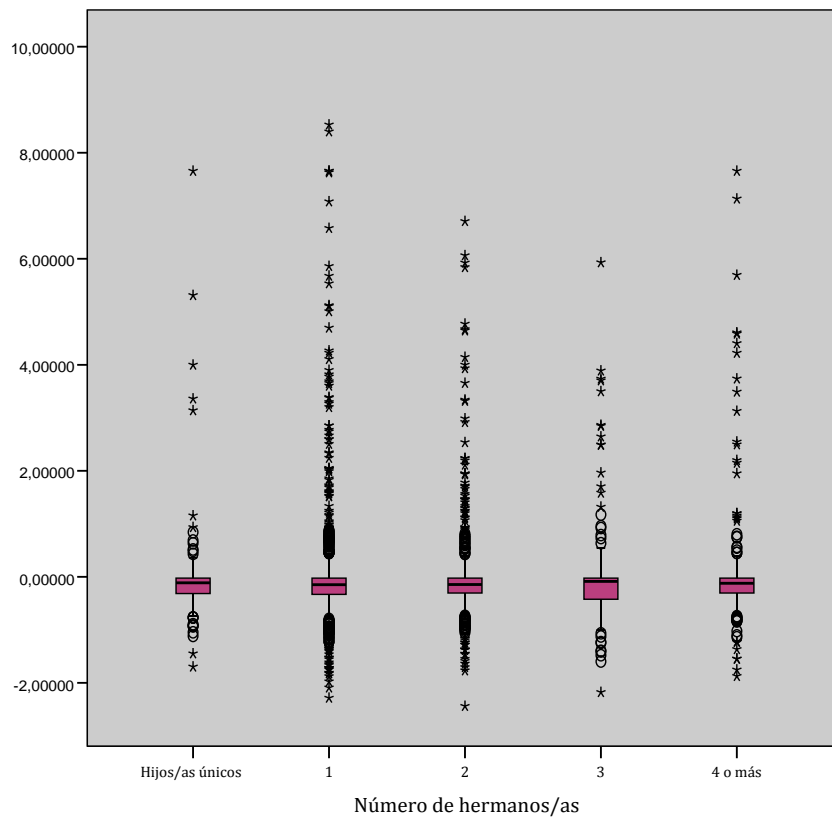
**Gráfico 14: Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por lugar de nacimiento.**



**Gráfico 15: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por lugar de nacimiento.**

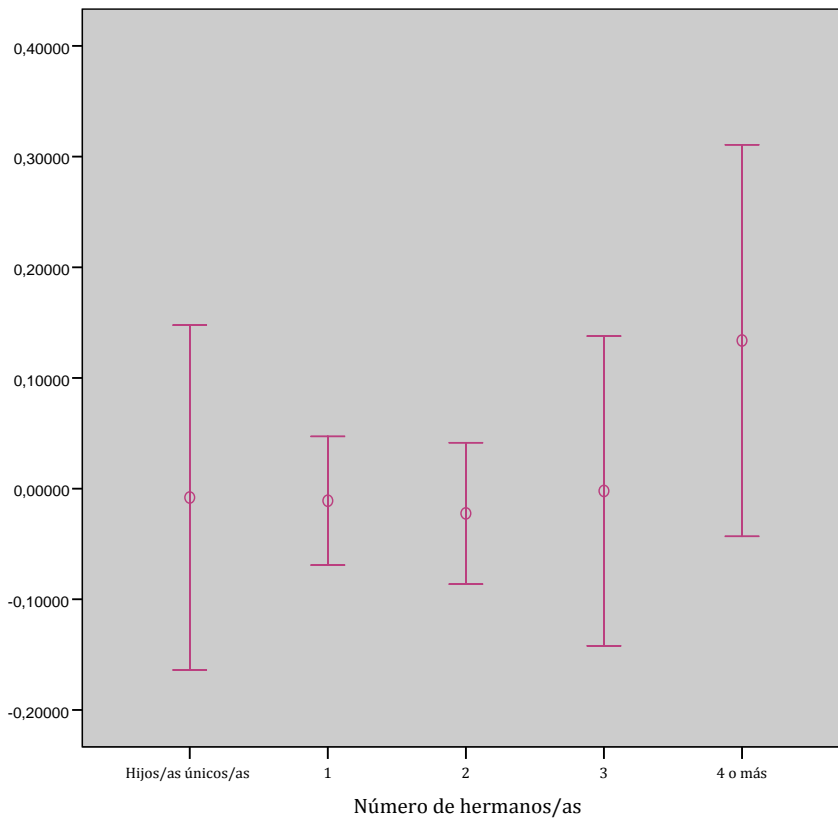
**2.4.2. Comparaciones por variables familiares**

**Comparación por número de hermanos**



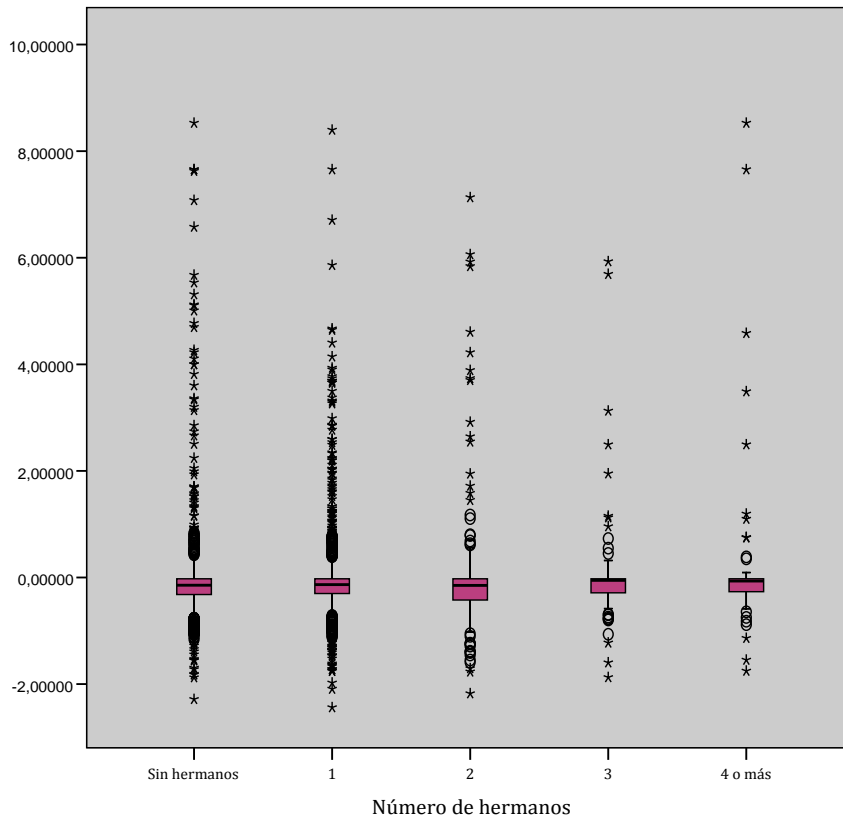
**Gráfico 16: Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por número de hermanos y hermanas.**

Todos los subgrupos tienen distribuciones similares, si bien, parece que el grupo de alumnos que solamente tienen 1 hermano o hermana presentan un mayor número de casos extremos que cualquiera de los otros. La mayoría de las puntuaciones en todos se encuentran concentradas en un rango pequeño, es decir, no existen muchas diferencias de puntuación dentro de cada grupo, aunque sí existen sujetos con puntuaciones extremas en cualquiera de ellos.



**Gráfico 17: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por número de hermanos y hermanas.**

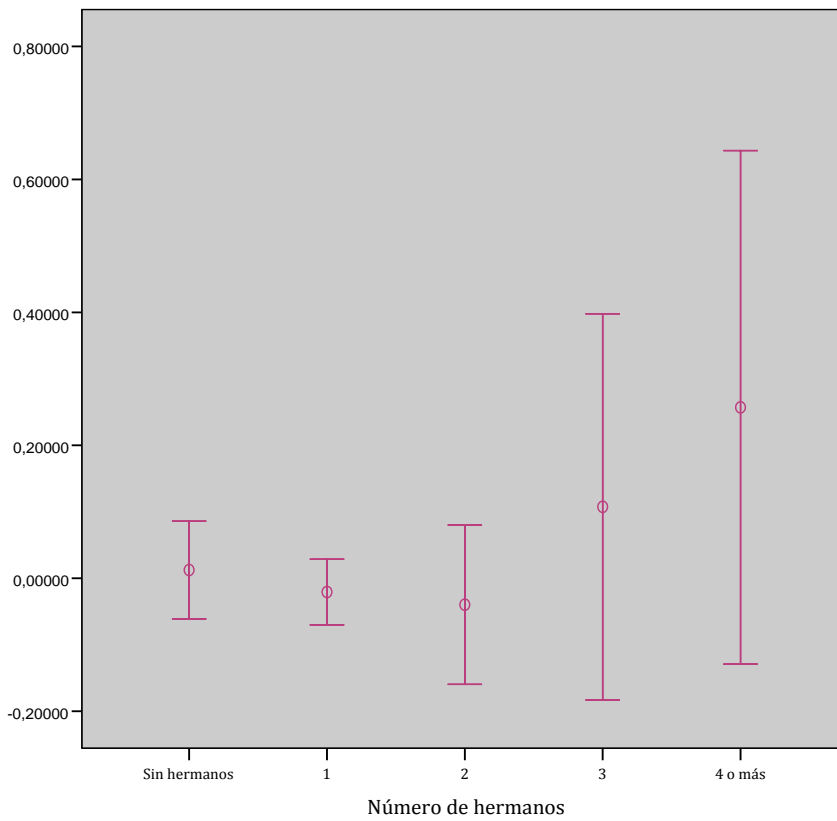
No se observan diferencias significativas en los niveles de violencia según el número de hermanos y hermanas. Las puntuaciones de los hijos únicos, de los que tienen 3 hermanos, y de los que tienen 4 o más, presentan intervalos más amplios que los de los niños y niñas que solamente tienen 1 o 2 hermanos (Gráfico 17).



**Gráfico 18: Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por número de hermanos varones.**

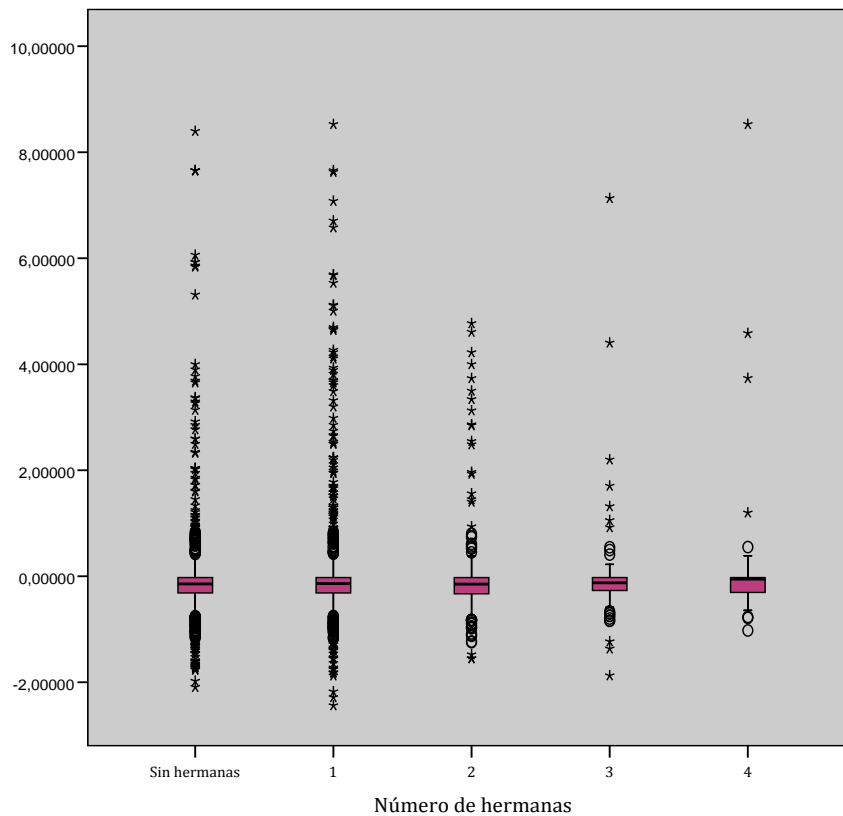
Comparando el número de hermanos varones únicamente se observa que los rangos de puntuaciones de violencia física y amenazas son similares. En todos los grupos existen casos extremos, que llegan prácticamente al mismo nivel (Gráfico 18).





**Gráfico 19: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por número de hermanos varones.**

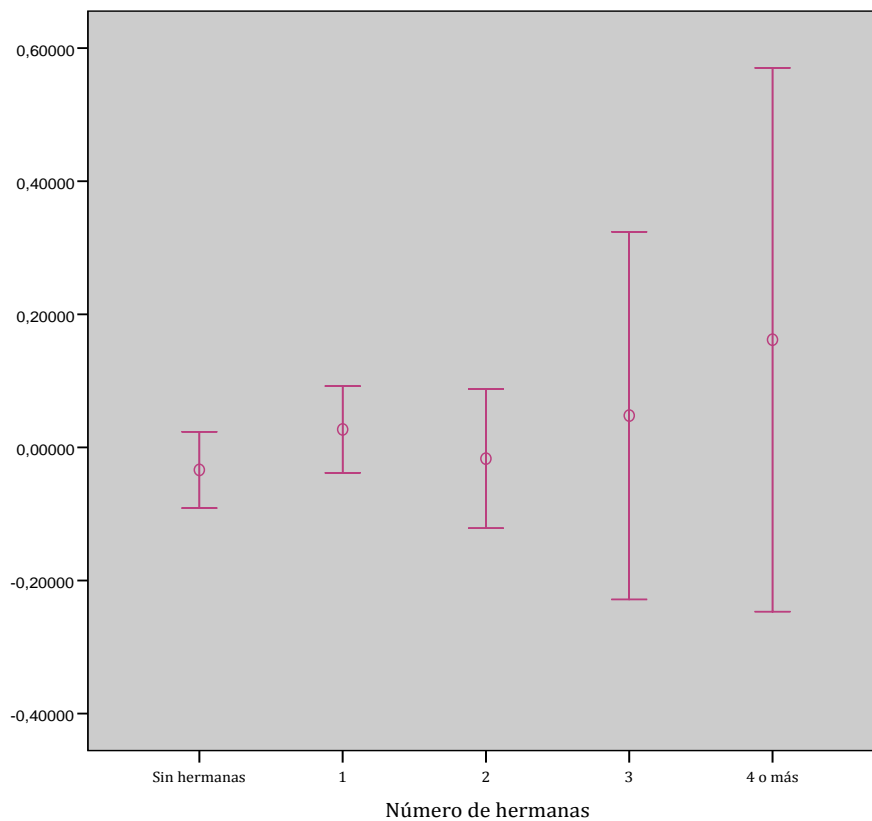
El Gráfico 19 no muestra diferencias significativas según el número de hermanos varones, pero se observa una tendencia de aumento de la violencia a partir de 2 hermanos. Aunque va aumentando la media de violencia física y amenazas, también van aumentando progresivamente los intervalos de confianza.



**Gráfico 20: Diagrama de cajas y bigotes para violencia física y amenazas por número de hermanas.**

La distribución de las puntuaciones de violencia de los grupos en función del número de hermanas es similar, concentrándose de nuevo las puntuaciones en un rango reducido. Sí se observa que el grupo de alumnos que tiene 1 hermana presenta mayor variabilidad, con cierta similitud con el grupo de alumnos que no tienen hermanas. Estos dos grupos presentan una gran cantidad de casos atípicos y extremos. El grupo de sujetos que tienen 4 o más hermanas, en el que un amplio número de puntuaciones aparecen por debajo del percentil 50, presenta también algunos casos extremos (Gráfico 20).

No aparecen diferencias significativas en la violencia física y amenazas según el número de hermanas, aunque podría considerarse una tendencia al aumento con el número de hermanas, pero de nuevo, los intervalos de confianza en cada grupo van aumentando también.



**Gráfico 21: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas por número de hermanas.**

Con el fin de explorar con más detalle si existen o no relaciones entre el número de hermanos/as y los niveles de violencia se emplea una técnica de escalamiento óptimo (ANACOR), que permite crear dos variables a través del espacio vectorial para analizar el grado de relación/similitud entre los niveles analizados de forma independiente, esto es, sin presuponer relaciones lineales entre los niveles.

Se analiza en este apartado la relación entre el número de hermanos y hermanas y niveles de violencia escolar, y posteriormente entre ésta y la calidad de las relaciones con los hermanos.

Estas comparaciones se realizan para cada uno de los tres factores de violencia descritos en el análisis factorial. Para este análisis la muestra se dividió en tres grupos según las puntuaciones alcanzadas en el factor correspondiente de la violencia. El primer grupo corresponde a una puntuación de violencia inferior al

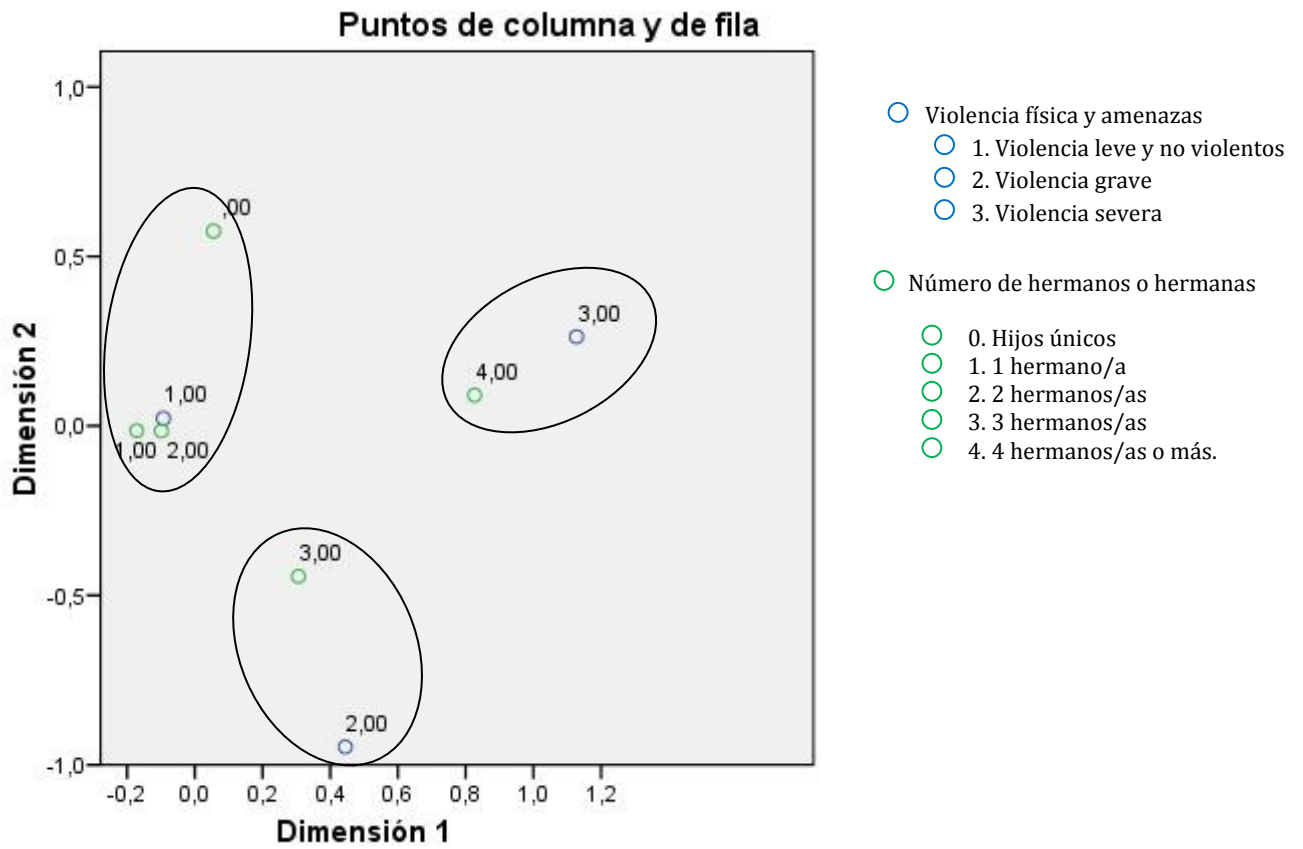
percentil 90 (no violentos y violencia leve), el segundo del percentil 95 al 99 (violencia grave) y el último al 1% con mayor puntuación en violencia (violencia severa).

**Tabla 28. Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia física y amenazas y numero de hermanos y hermanas**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,091	,008			,850	,850	,024	,033
2	,038	,001			,150	1,000	,019	
Total		,010	24,837	,002 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

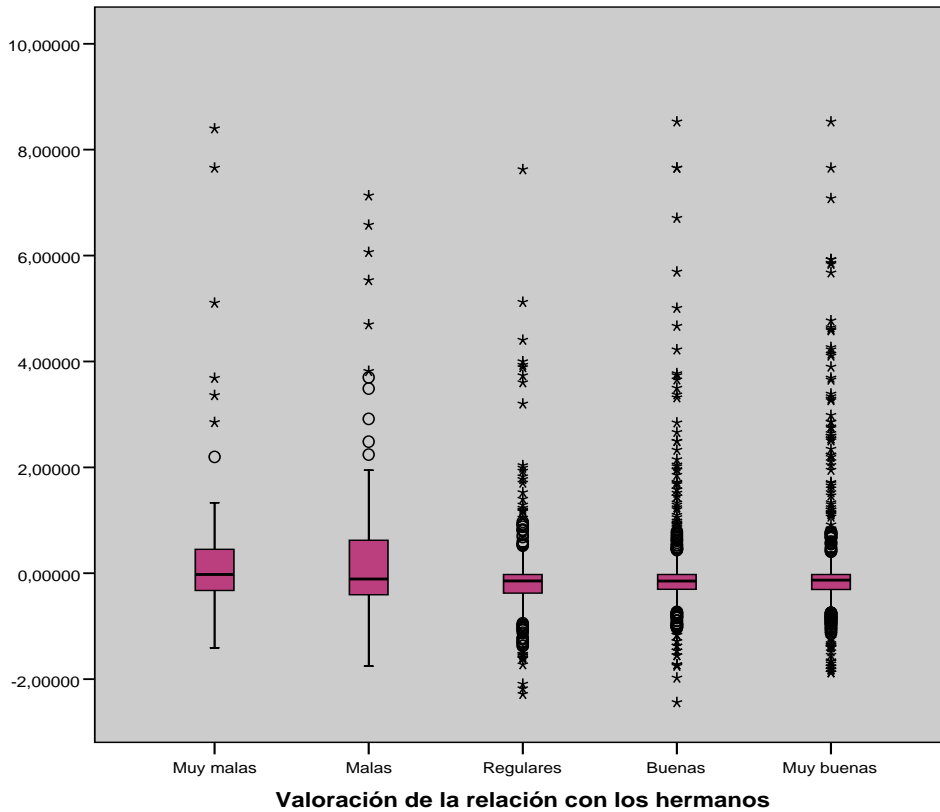
La Tabla 28 muestra el análisis inicial del escalamiento óptimo del ANACOR en dos dimensiones para la violencia física y amenazas, mostrando los parámetros relacionados con las dimensiones calculadas. El valor propio de una dimensión es la correlación entre las puntuaciones de las filas y las columnas, y el cuadrado de dicho valor es la inercia. La inercia es una medida de la importancia de la dimensión para explicar los datos. La primera Dimensión explicaría el 85%, mientras que la segunda tan solo el 15%. Por tanto, en este caso, se da más importancia a las divisiones horizontales que a las verticales. El valor de chi-cuadrado muestra el grado de la dependencia entre las variables. El nivel de significación mostrado ( $p < 0,002$ ), indica que es apropiado realizar el análisis ANACOR.

El Gráfico 22 muestra los resultados del escalamiento realizado con el ANACOR. Permite observar en el extremo izquierdo superior el grupo de alumnos menos violentos físicamente (1,00), que son los chicos que tienen un hermano/a o 2 y los hijos únicos. A continuación, en el centro del gráfico están los alumnos con niveles graves de violencia (2,00), que se corresponden con los alumnos que tienen 3 hermanos. Finalmente, el grupo de los que presentan violencia severa (3,00) correspondería al grupo de alumnos que tienen 4 o más hermanos.



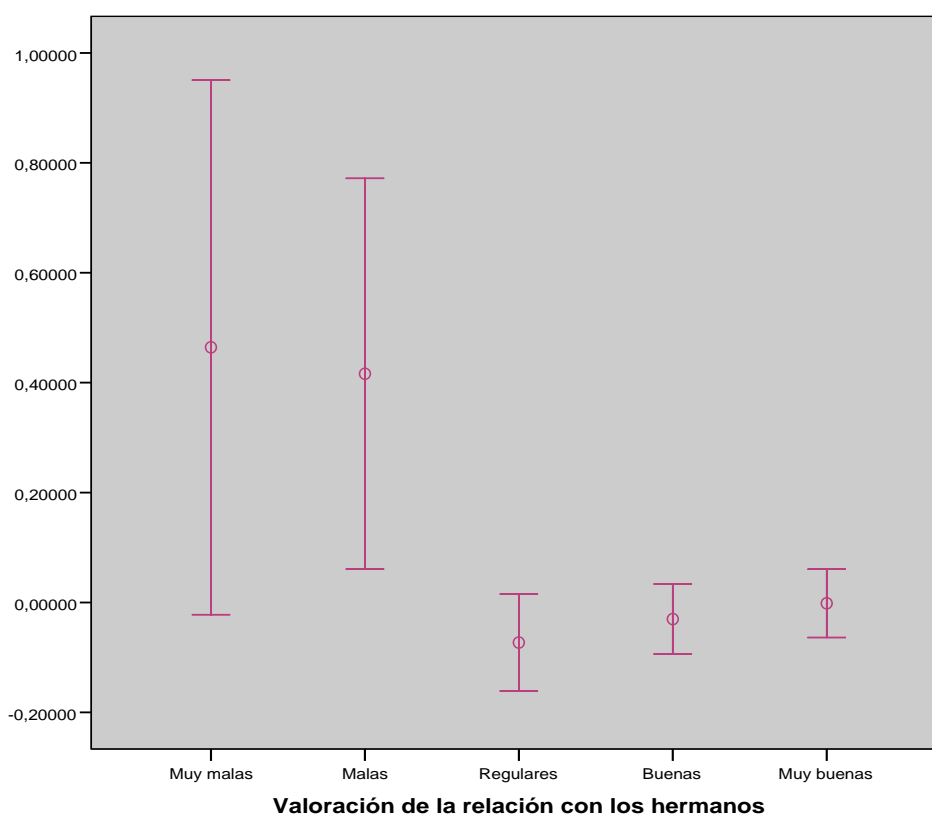
**Gráfico 22: Gráfico del ANACOR para la violencia física y amenazas y número de hermanos y hermanas.**

**Calidad de las relaciones con los hermanos y hermanas**



**Gráfico 23: Diagrama de cajas y bigotes para la violencia física y amenazas y valoración de las relaciones con los hermanos.**

Se explora a continuación la relación entre puntuaciones en violencia física y amenazas y la calidad de las relaciones con los hermanos. El Gráfico 23 muestra que los rangos de puntuaciones de los alumnos que consideran las relaciones con sus hermanos regulares, buenas o muy buenas son menores que las de los que las consideran malas o muy malas, aunque aquellos presentan también un mayor número de casos extremos y atípicos. En todos los subgrupos hay sujetos con puntuaciones similares en el extremo superior.



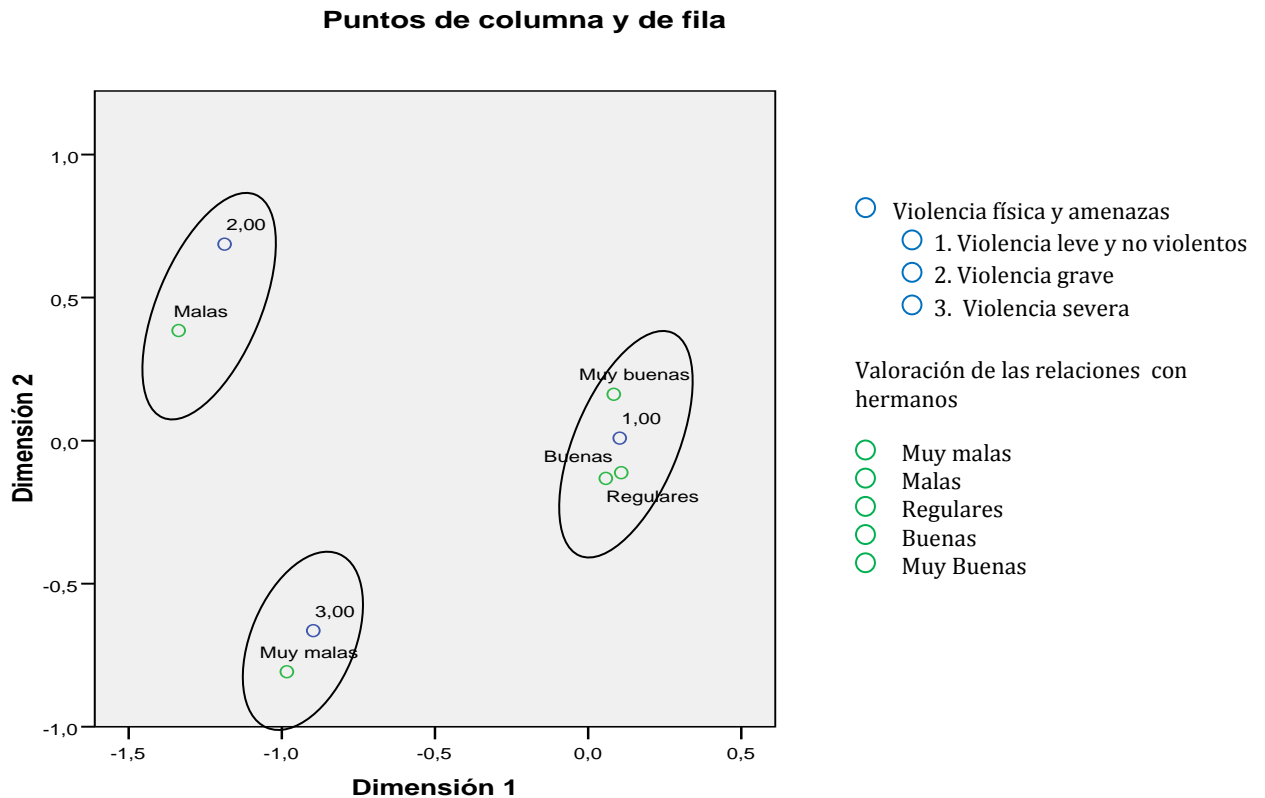
**Gráfico 24: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas según la valoración de las relaciones con los hermanos.**

Se observan diferencias significativas en los niveles de violencia física y amenazas entre los alumnos que consideran que las relaciones con sus hermanos son malas o muy malas y aquellos que las valoran como regulares, buenas o muy buenas (Gráfico 24). Los intervalos de confianza en de esos primeros grupos son también mucho mayores.

**Tabla 29. Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para la valoración de relaciones con los hermanos y hermanas.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,107	,012			,868	,868	,029	,111
2	,042	,002			,132	1,000	,026	
Total		,013	31,376	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

La Tabla 29 muestra en análisis exploratorio para el ANACOR ( $p < 0,001$ ) y por tanto es adecuado proseguir con el análisis. La Dimensión 1 de nuevo es la que tiene la mayor proporción de inercia explicada y por lo tanto la que tiene mayor importancia en la interpretación.



**Gráfico 25: Gráfico del ANACOR para violencia física y amenazas y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

Se observan claramente 3 agrupaciones (Gráfico 25). Por un lado, en el extremo superior derecho, se encuentran los alumnos que consideran que las relaciones con sus hermanos son regulares, buenas o muy buenas, y que se corresponden con los menos violentos (1,00). Por otra parte, los que consideran que las relaciones son malas, en la parte superior izquierda, se corresponde con el grupo de violencia grave (2,00) y los que las consideran muy malas, en el extremo inferior y que se corresponden con la violencia severa (3,00).



## 2.5. Factor 2: Violencia verbal y psicológica

A continuación se presentan los resultados de la violencia verbal y psicológica, que incluye las conductas:

Hizo bromas o molestó  
Dijo cosas sobre otra persona para hacer reír  
Insultó a otros compañeros  
Respondió a golpes cuando alguien le golpeó

### 2.5.1. Comparación por variables descriptivas

#### Comparación por sexo

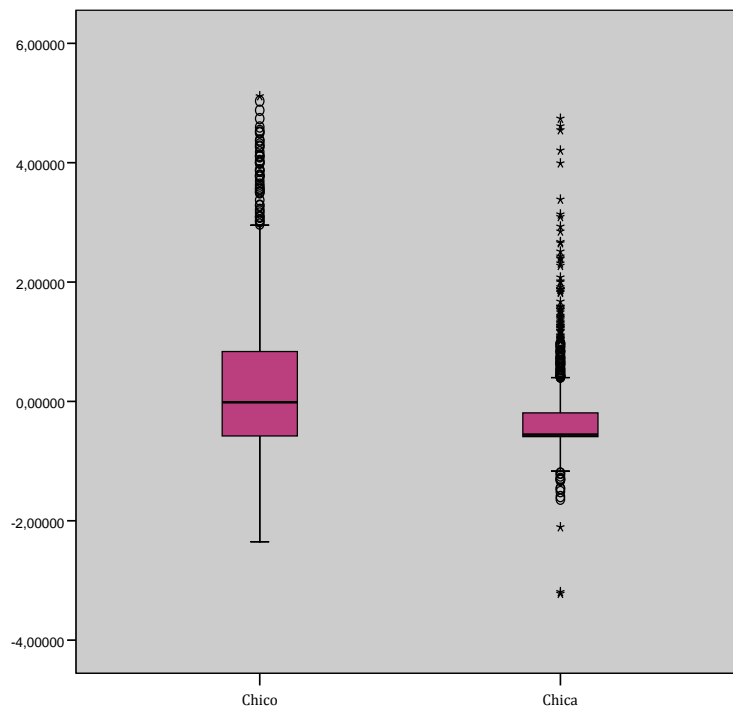
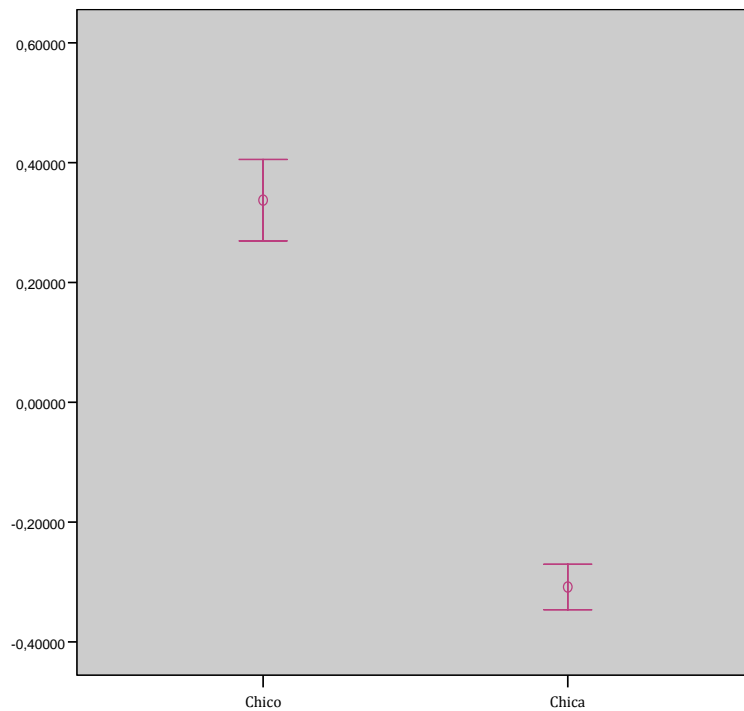


Gráfico 26: Diagrama de cajas y bigotes para la violencia verbal y psicológica, por sexo.

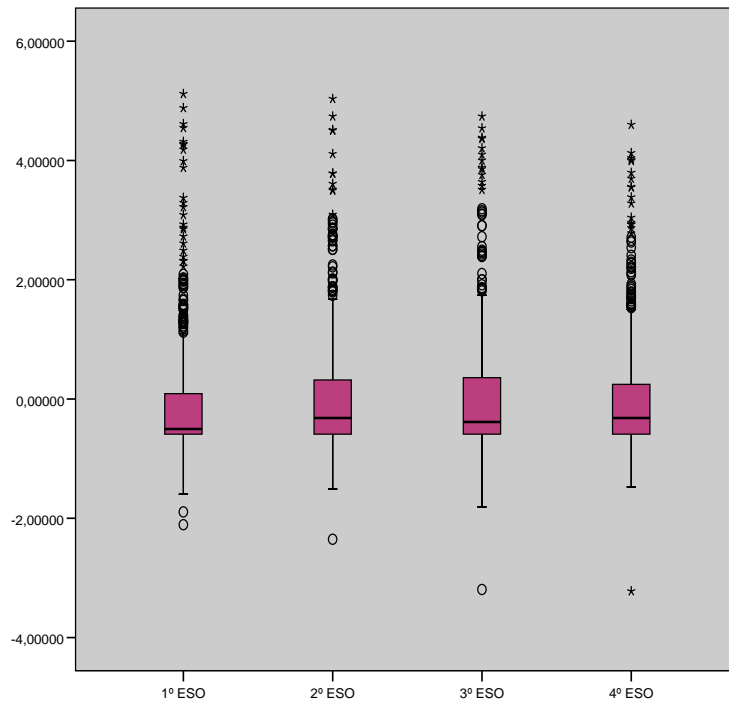
El rango de puntuaciones en este factor es más amplio que en la violencia física y amenazas y las distribuciones por sexos difieren más. El rango es notablemente mayor en chicos que en chicas. En éstas existen casos extremos con puntuaciones bajas. Los niveles de violencia son superiores en chicos, pero hay un subgrupo de chicas con puntuaciones comparables.



**Gráfico 27: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por sexos.**

Hay diferencias significativas entre chicos y chicas, de forma que en violencia verbal y psicológica los chicos siguen siendo en promedio más violentos que las chicas (Gráfico 27).

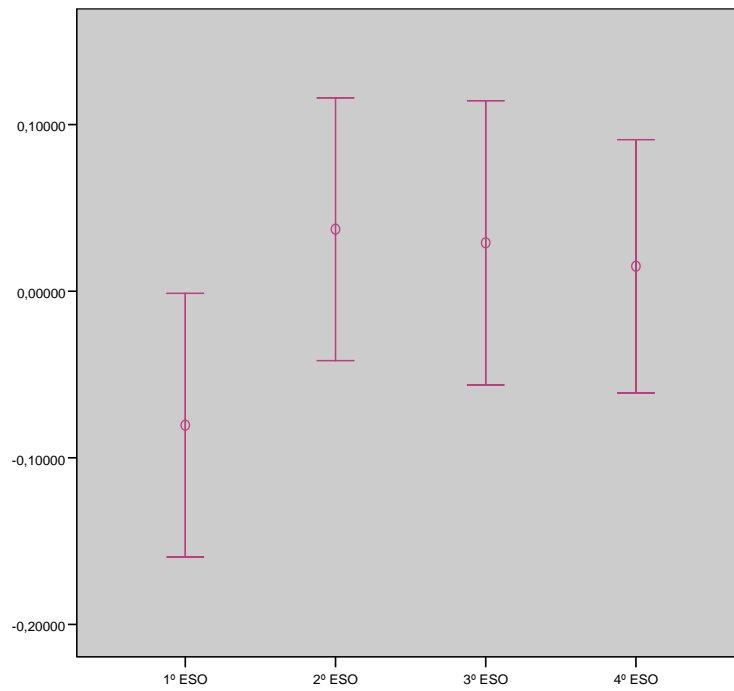
### Comparación por curso



**Gráfico 28: Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por curso académico.**

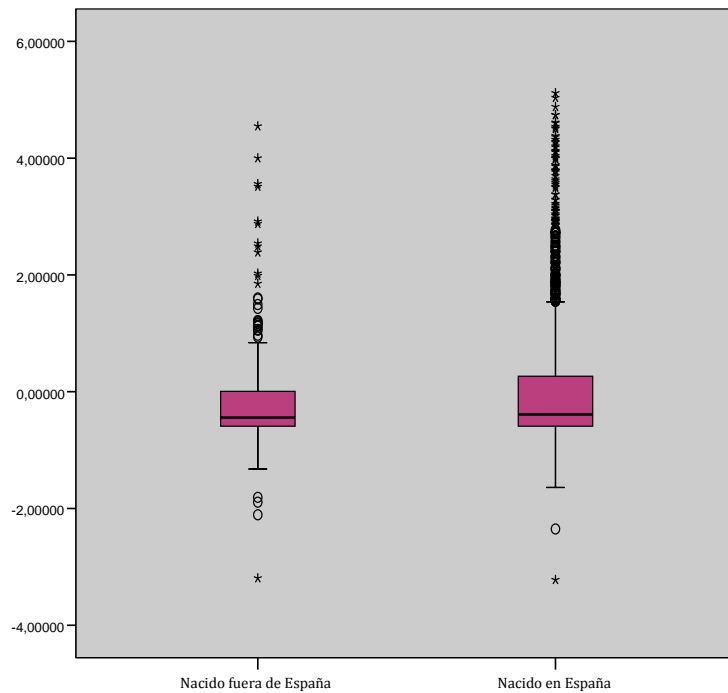
En todos los cursos los rangos son más amplios que en el primer factor (violencia y amenazas). Los casos extremos con puntuaciones elevadas aparecen especialmente en el primer curso.

Como se comprueba en el Gráfico 29 no existen diferencias significativas en los niveles de violencia de este factor por curso. El primer curso emplea con menos frecuencia la violencia verbal y psicológica que en cursos posteriores, mientras que sí empleaba más, como se comprobó anteriormente, la violencia física y las amenazas.



**Gráfico 29: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por curso académico.**

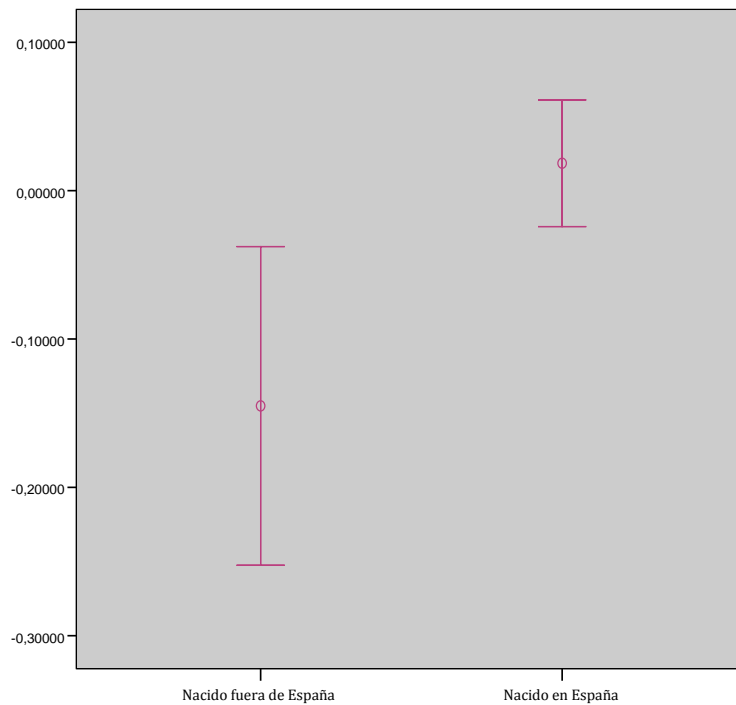
### Comparación por lugar de nacimiento



**Gráfico 30: Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por lugar de nacimiento.**

El rango de puntuaciones es mayor para los españoles que para los nacidos fuera de España (Gráfico 30).

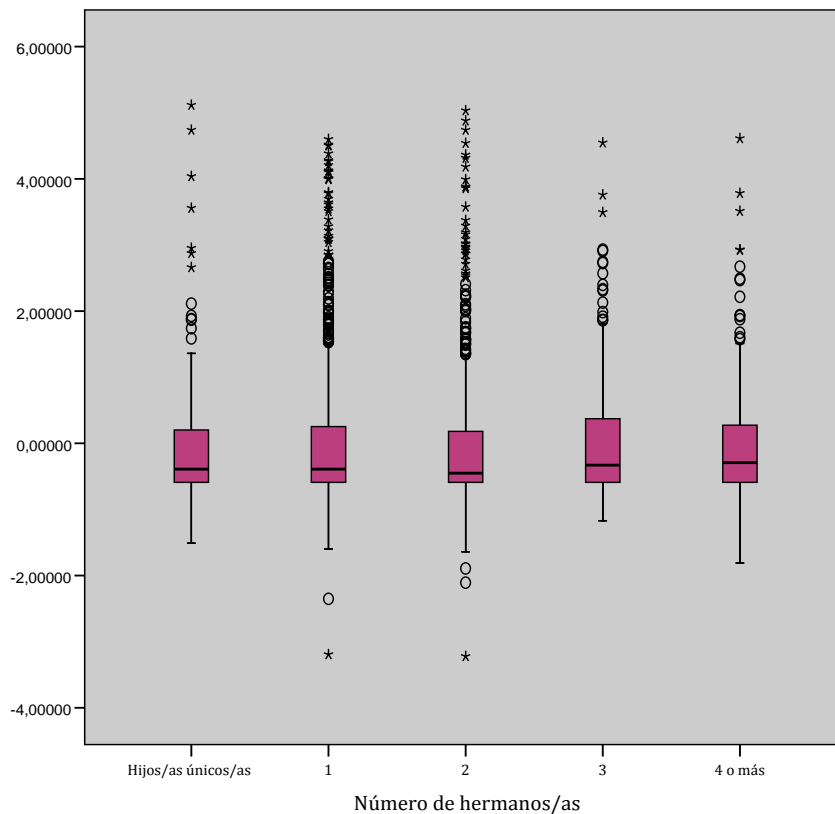
El Gráfico 31 muestra que el grupo de alumnos nacidos en España tienen puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo de los nacidos fuera. Es llamativo que no había diferencias en el primer factor (violencia y amenazas) pero sí en este. Los alumnos españoles tienen más tendencia a emplear la violencia psicológica y verbal que los extranjeros.



**Gráfico 31: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por lugar de nacimiento.**

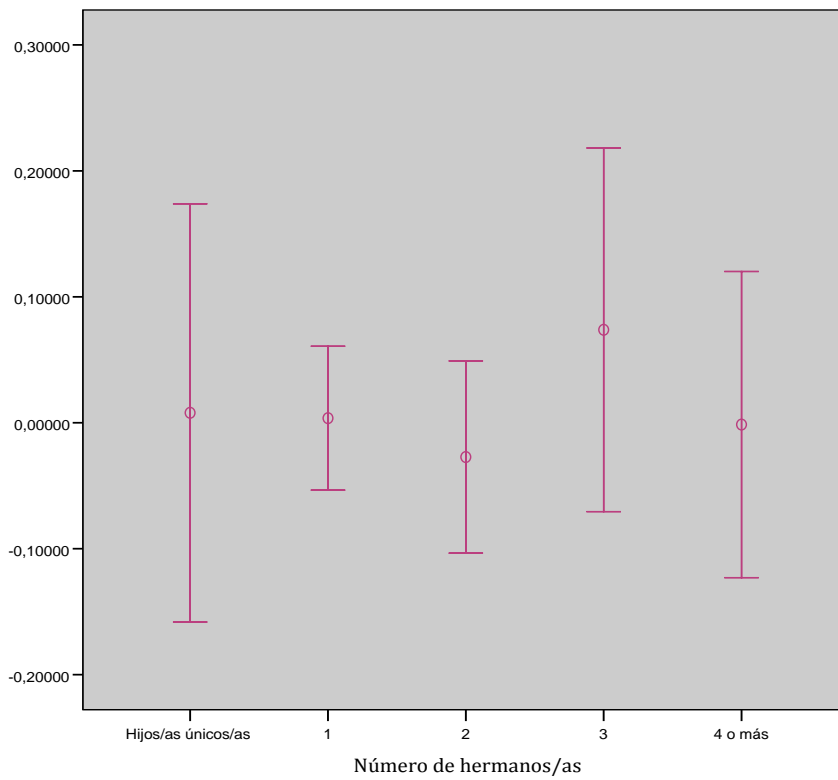
**2.5.2. Comparación por variables familiares**

**Comparación por número de hermanos**



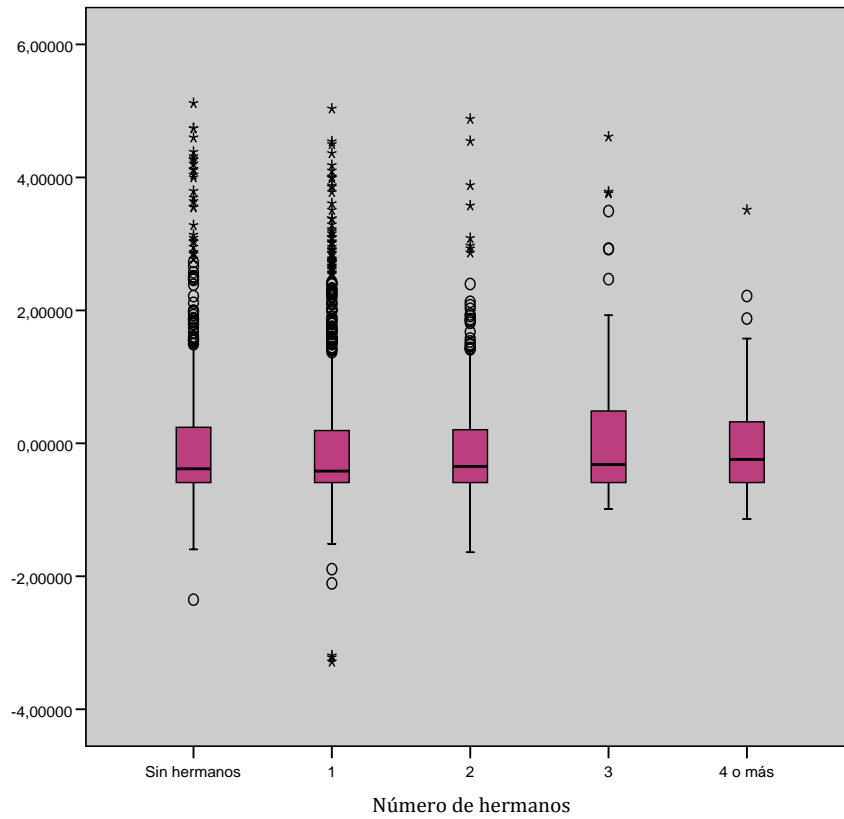
**Gráfico 32: Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por número de hermanos y hermanas.**

Por número de hermanos y hermanas el rango de puntuaciones es mayor que en el primer factor. A pesar del mayor rango de puntuaciones la distribución de valores es similar en todos los grupos. Las principales diferencias se encuentran en los casos extremos y atípicos. Solamente en dos grupos hay casos atípicos y extremos en el extremo inferior, mientras que en el extremo superior los hay en todos, sobre todo en los sujetos que tienen 1 o 2 hermanos o hermanas.



**Gráfico 33: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por número de hermanos/as.**

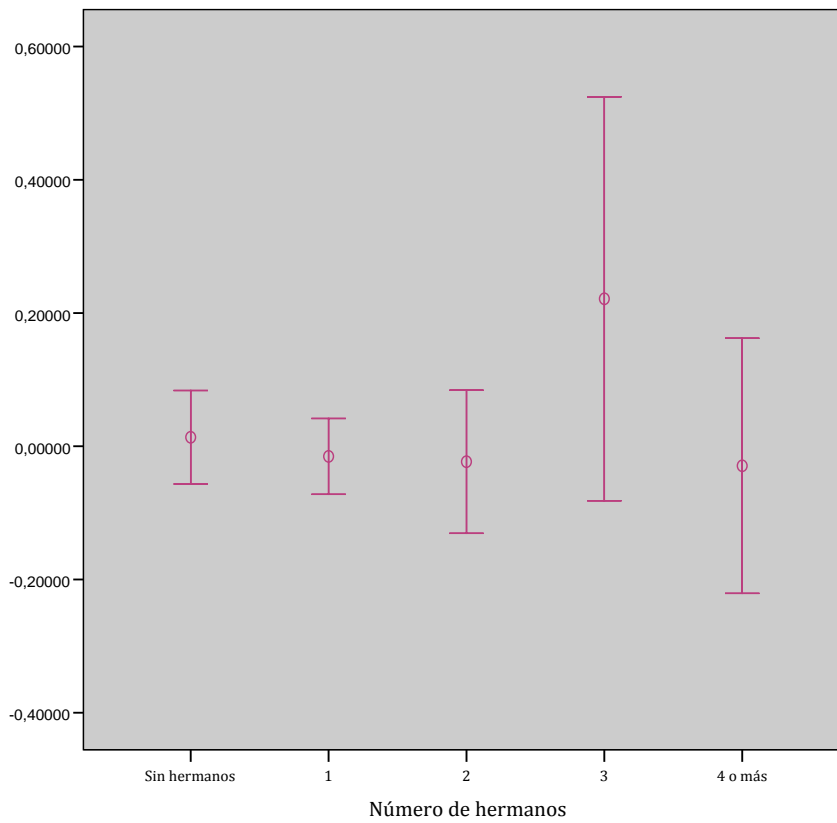
El Gráfico 33 muestra variabilidad en las puntuaciones según el número de hermanos. No hay diferencias significativas en las puntuaciones medias.



**Gráfico 34: Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por número de hermanos varones.**

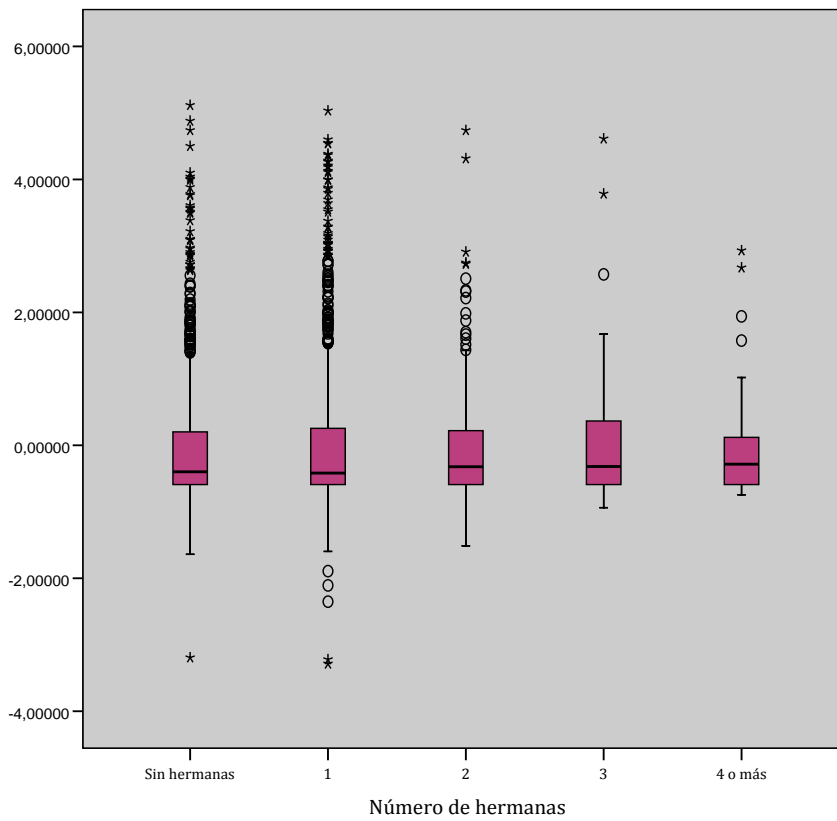
Considerando ahora únicamente los hermanos varones se comprueba que los rangos en todos los grupos son más amplios que en la violencia física y amenazas (Gráfico 34). La variabilidad es mayor en los tres primeros grupos y los dos primeros son los que presentan una mayor cantidad de casos extremos.





**Gráfico 35: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por número de hermanos varones.**

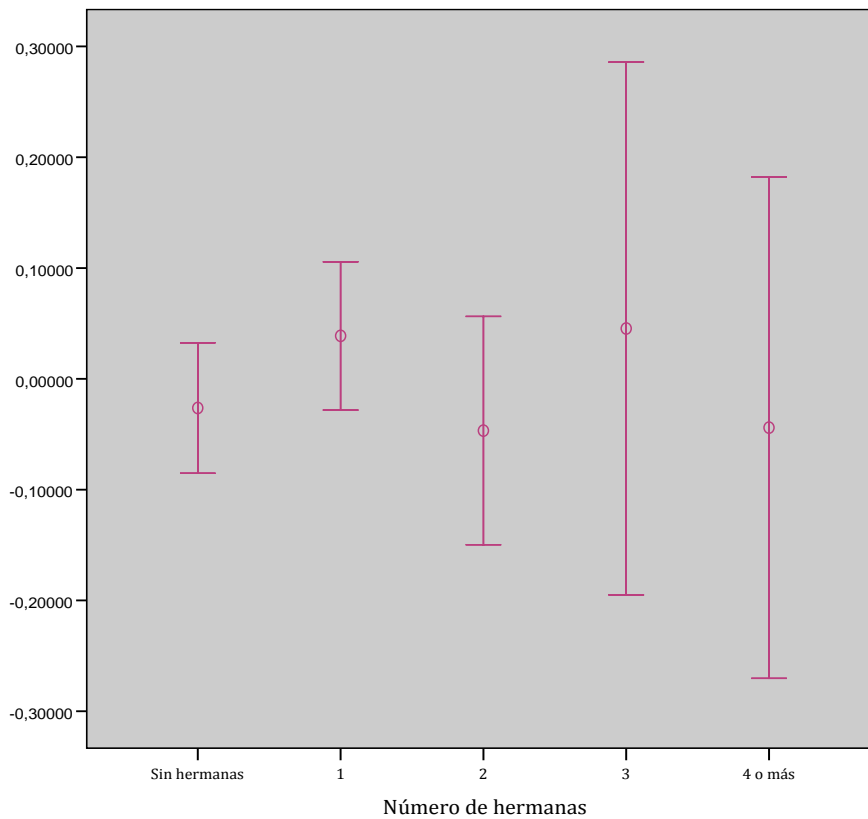
El Gráfico 35 muestra que no hay diferencias significativas en los niveles de violencia verbal y psicológica por número de hermanos varones.



**Gráfico 36: Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica por número de hermanas.**

Considerando únicamente a las hermanas, se observa que la variabilidad en las puntuaciones de cada grupo, como muestra el Gráfico 36, es mayor de nuevo que en la violencia física y amenazas. La mayoría de los casos extremos y atípicos aparecen por encima del percentil 90.

El Gráfico 37 muestra que no existen diferencias significativas en violencia verbal y psicológica según el número de hermanas.



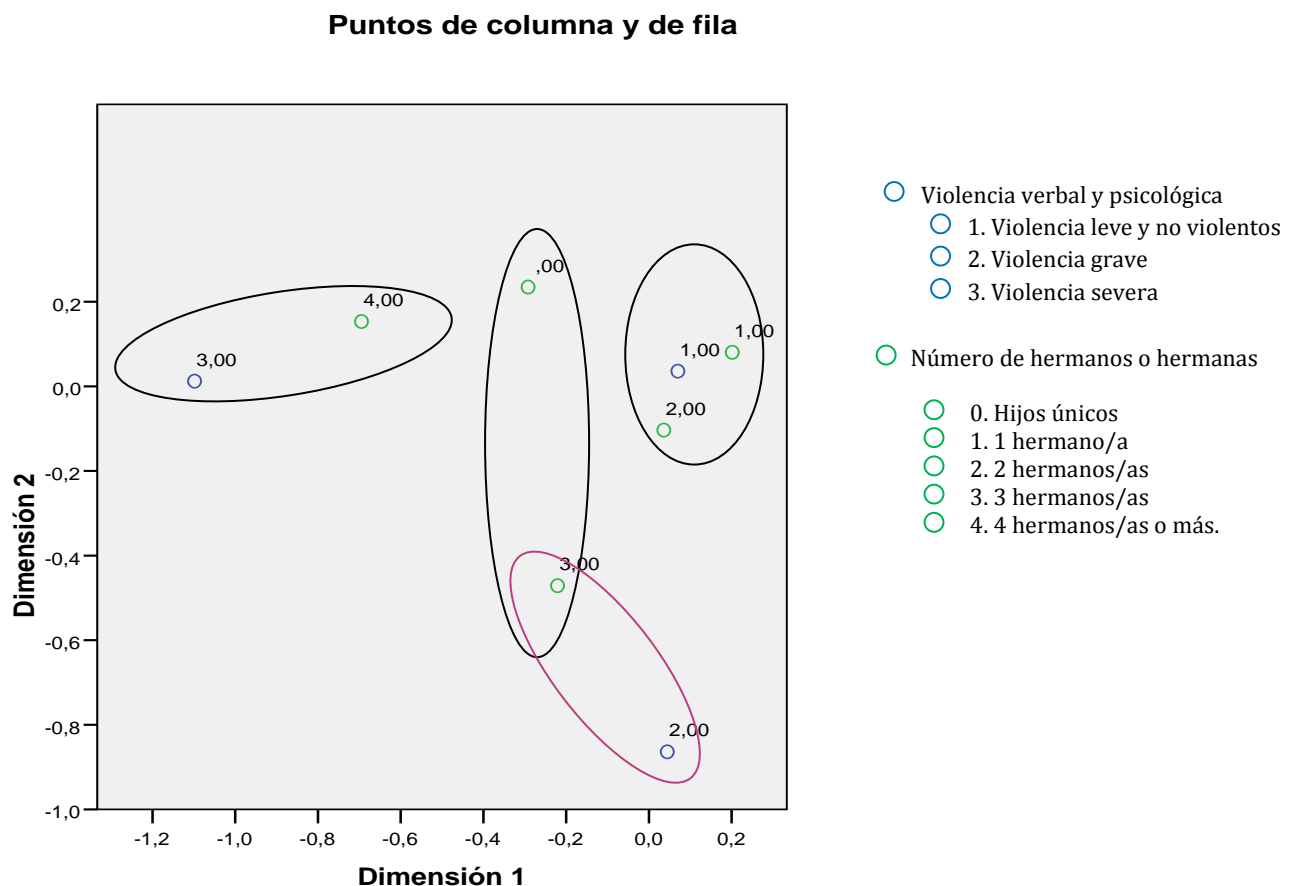
**Gráfico 37: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica por número de hermanas.**

Como se hizo anteriormente, en la violencia física y amenazas, se emplea a continuación la técnica de ANACOR. La Tabla 30 muestra que existe una relación identificable mediante el ANACOR entre la violencia verbal y psicológica y el número de hermanos o hermanas ( $p < 0,031$ ).

**Tabla 30. Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR en violencia verbal y psicológica y número de hermanos y hermanas.**

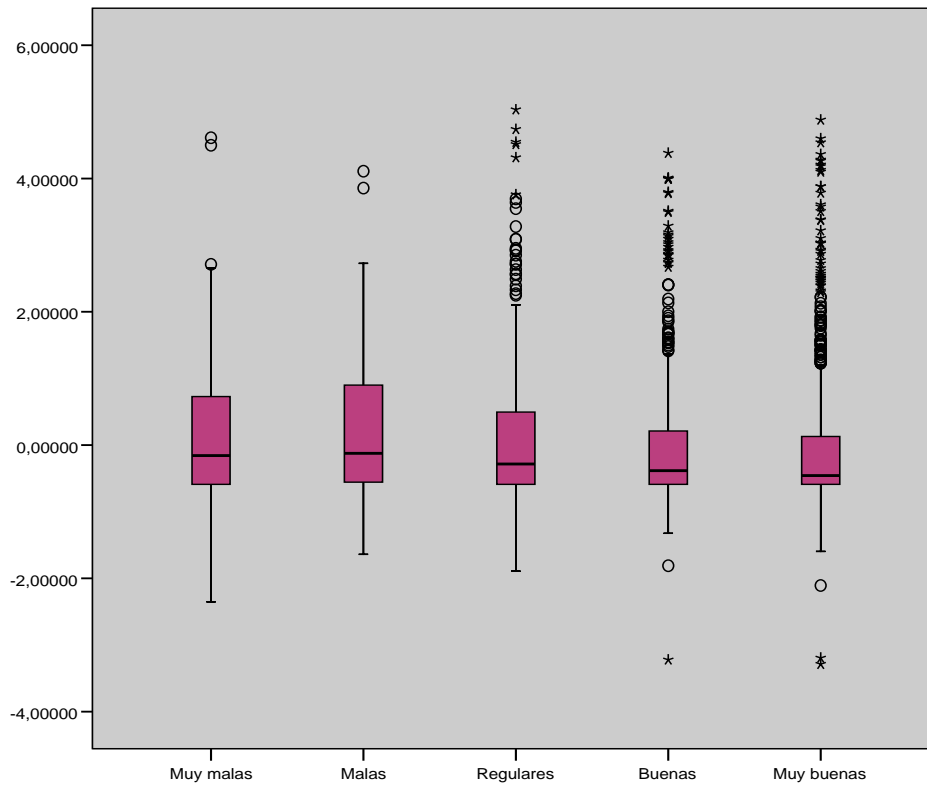
Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,076	,006			,866	,866	,023	-,001
2	,030	,001			,134	1,000	,021	
Total		,007	16,961	,031	1,000	1,000		

El Gráfico 38, permite observar en el extremo derecho que los alumnos menos agresivos (1,00) se corresponden con los que tienen 1 o 2 hermanos o hermanas. También en la zona derecha del gráfico, se ubican los sujetos con niveles graves de violencia verbal y psicológica (2,00) que se corresponden con los alumnos que tienen 1 o 2 hermanos o hermanas, pero a distancia, separados por la Dimensión 2. Por último, los alumnos que presentan grados de violencia severa (3,00), ubicados en el extremo superior izquierdo del gráfico, se relacionan con los que tienen 4 o más hermanos o hermanas. Los alumnos que tienen 3 hermanos o y los hijos únicos tienen igual posicionamiento en la Dimensión 1, aunque muy distanciados en la Dimensión 2. Los que tienen 3 hermanos o hermanas podrían relacionarse con los niveles graves de violencia (2,00).



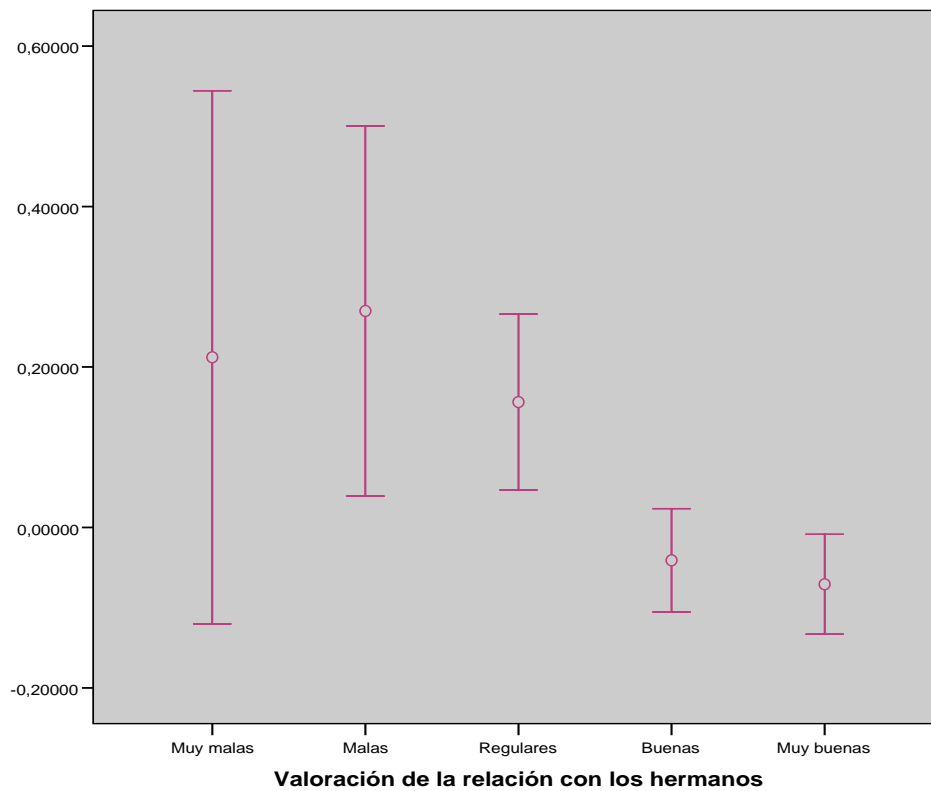
**Gráfico 38: Gráfico del ANACOR para violencia verbal y psicológica y número de hermanos y hermanas.**

**Calidad de las relaciones con los hermanos y hermanas**



**Gráfico 39: Diagrama de cajas y bigotes para la violencia verbal y psicológica y la valoración de la relación con los hermanos.**

El diagrama de cajas y bigotes (Gráfico 39), muestra, en primer lugar, como en los análisis anteriores, que los rangos de puntuaciones son superiores en violencia verbal y psicológica que en la violencia física y amenazas. Además, se repite el hecho de que los mayores rangos de puntuaciones corresponde a los alumnos que consideran que sus relaciones con sus hermano o hermanas son malas y muy malas, aunque en este caso hay que incluir también a los que las consideran regulares. Las puntuaciones extremas llegan al mismo nivel en todos los grupos, aunque es llamativo que aparecen puntuaciones extremas inferiores únicamente en los alumnos que consideran sus relaciones buenas o muy buenas.



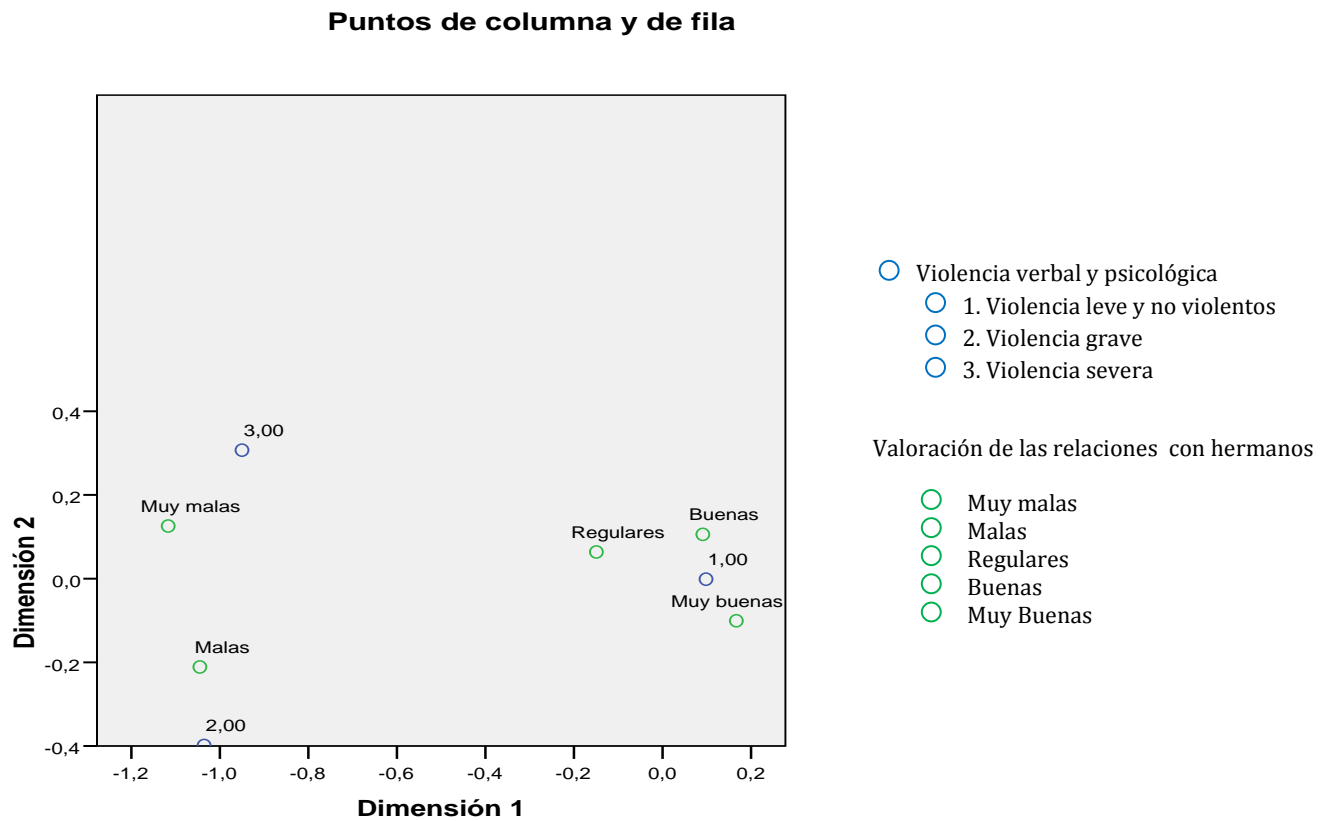
**Gráfico 40: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica según la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

Hay diferencias significativas en las puntuaciones en violencia verbal y psicológica entre los que consideran que sus relaciones son buenas o muy buenas y los que las consideran malas o regulares. No existen diferencias con los que las consideran muy malas, aunque este grupo tiene un intervalo de confianza muy amplio. Se observa una tendencia de disminución en la violencia conforme aumenta la valoración de la relación con los hermanos o hermanas (Gráfico 40).

**Tabla 31: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia verbal y psicológica y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,062	,004			,791	,791	,024	,197
2	,032	,001			,209	1,000	,022	
Total		,005	11,441	,178	1,000	1,000		

Se puede comprobar en la Tabla 31 del ANACOR que no se alcanza el nivel de significación que permita interpretar el ANAOCR, por lo que éste no es valorable en este caso.



**Gráfico 41: Gráfico del ANACOR para la violencia verbal y psicológica y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

## 2.6. Factor 3: Violencia emocional o negatividad

El tercer y último factor obtenido en el análisis factorial de la violencia no se ubica exactamente dentro de conductas violentas, sino que se refiere más bien a situaciones de malestar emocional, rencor o enfados e incluye los ítems:

Estuvo enfadado la mayor parte del día  
Se enfadó con otra persona

### 2.6.1. Comparación por variables descriptivas

#### Comparación por sexo.

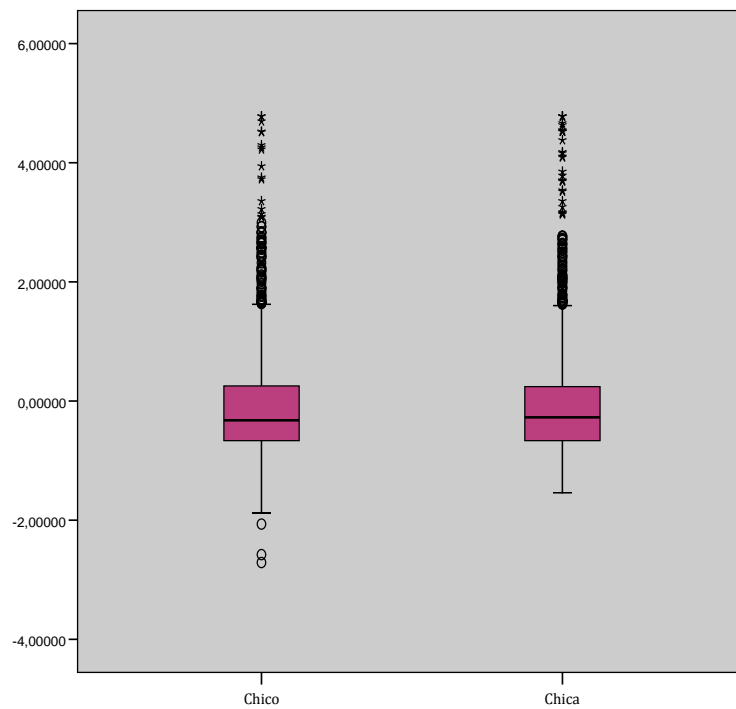
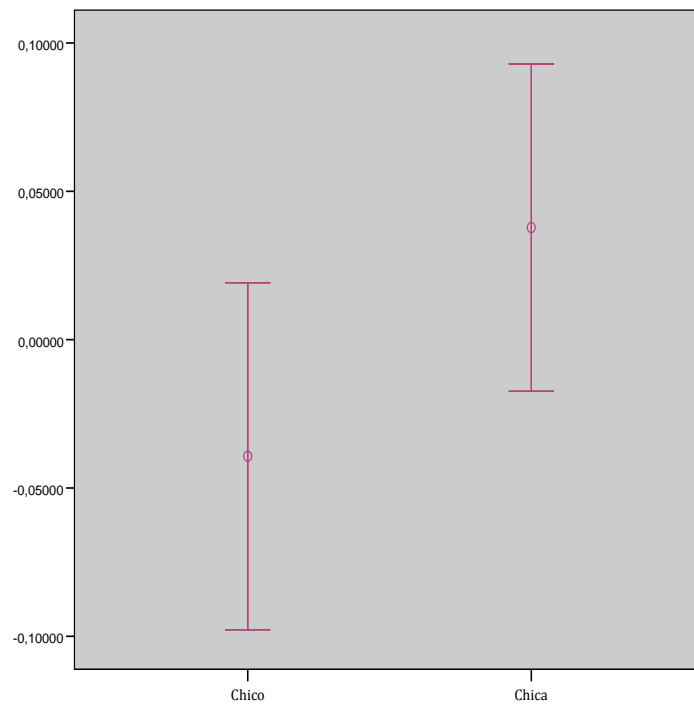


Gráfico 42: Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad, por sexos.



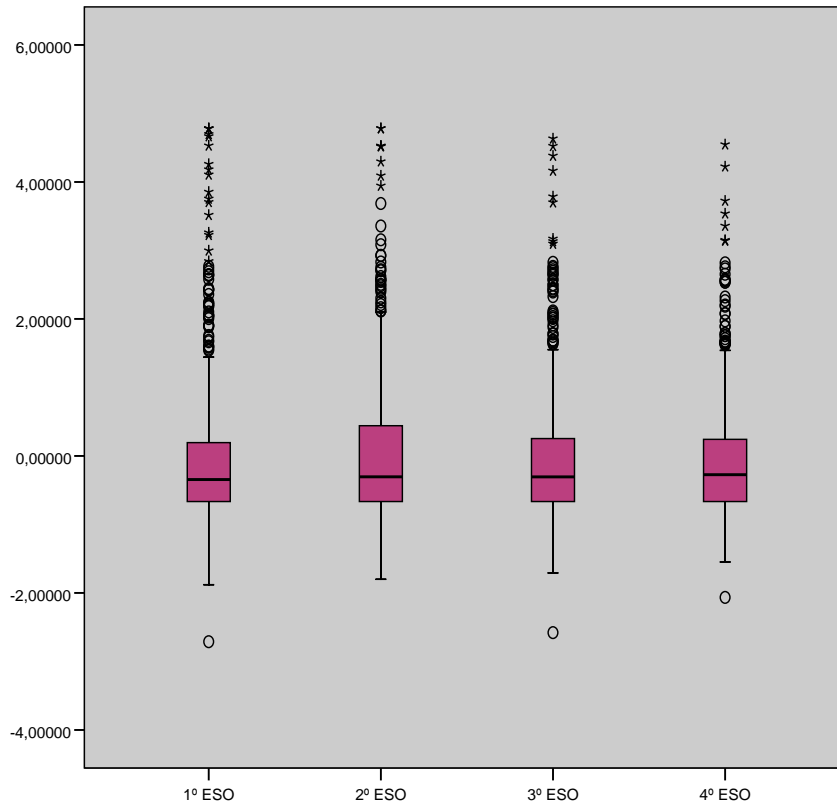
Como muestra el Gráfico 42, la distribución en el grupo de chicos y chicas es muy similar, si bien hay una distribución más amplia hacia los valores bajos en el grupo de los chicos. Las puntuaciones por encima de la media son muy similares en chicos y en chicas, llegando los casos extremos al mismo nivel en ambos grupos. En situaciones de malestar emocional o negatividad, chicos y chicas parecen presentar unas características muy semejantes.



**Gráfico 43: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por sexos.**

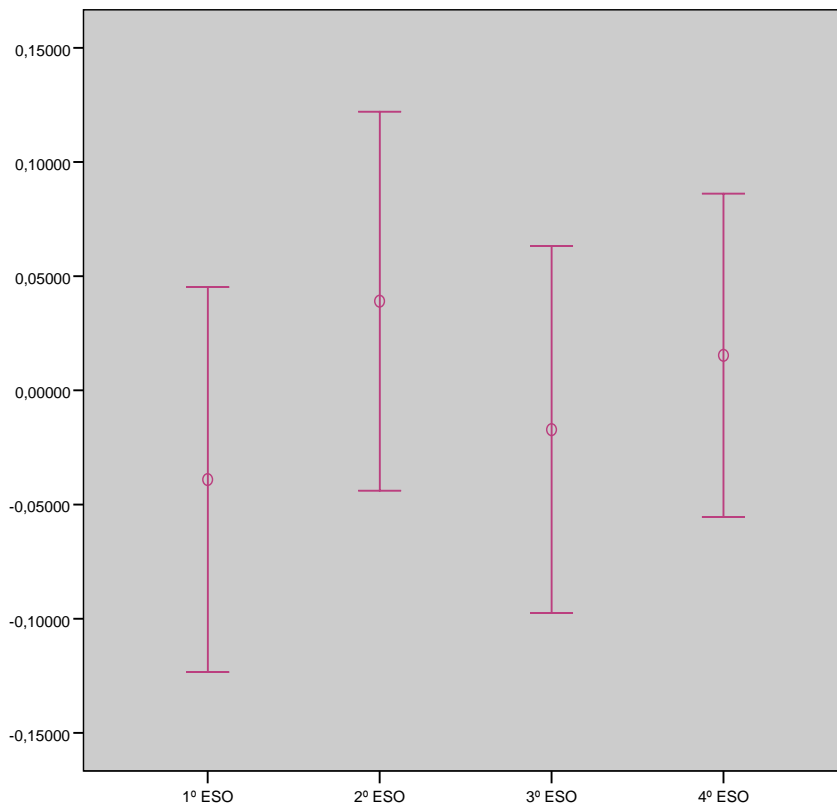
Efectivamente, a diferencia de lo observado en la violencia física y amenazas y en la violencia verbal y psicológica, este factor no muestra diferencias significativas entre chicos y chicas, observando una tendencia a obtener puntuaciones más elevadas las chicas que los chicos (Gráfico 43).

**Comparación por curso**



**Gráfico 44: Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por curso académico.**

Las diferencias en la distribución de la variable por curso, no son evidentes, comprobando en el Gráfico 45 que no existen diferencias significativas ni una tendencia ascendente ni descendente clara por curso.

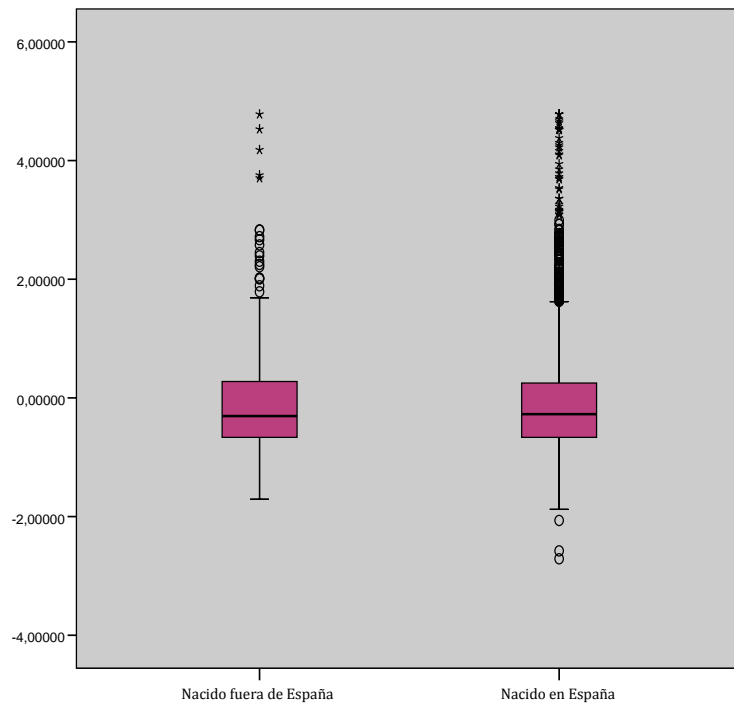


**Gráfico 45: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por curso académico.**

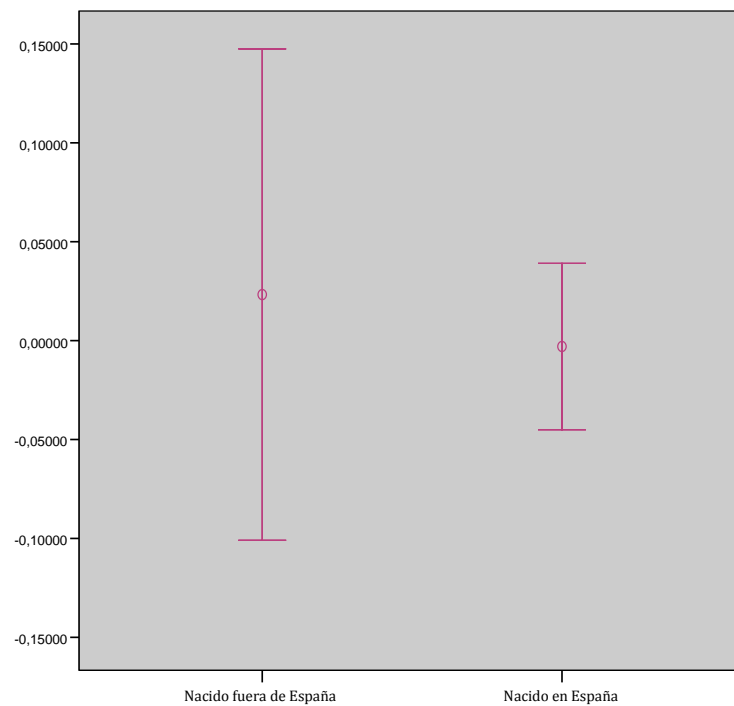
### Comparación por lugar de nacimiento

Por lugar de nacimiento, el Gráfico 46 muestra que el rango en el que aparecen las puntuaciones de violencia emocional y negatividad es muy similar en españoles y extranjeros, aunque en el grupo de los nacidos en España aparecen más casos extremos que en los nacidos fuera.

El Gráfico 47 muestra que no existen diferencias entre extranjeros y nacidos en España en las puntuaciones medias en violencia emocional y negativismo, incluyéndose el intervalo de confianza del segundo grupo dentro del primero.



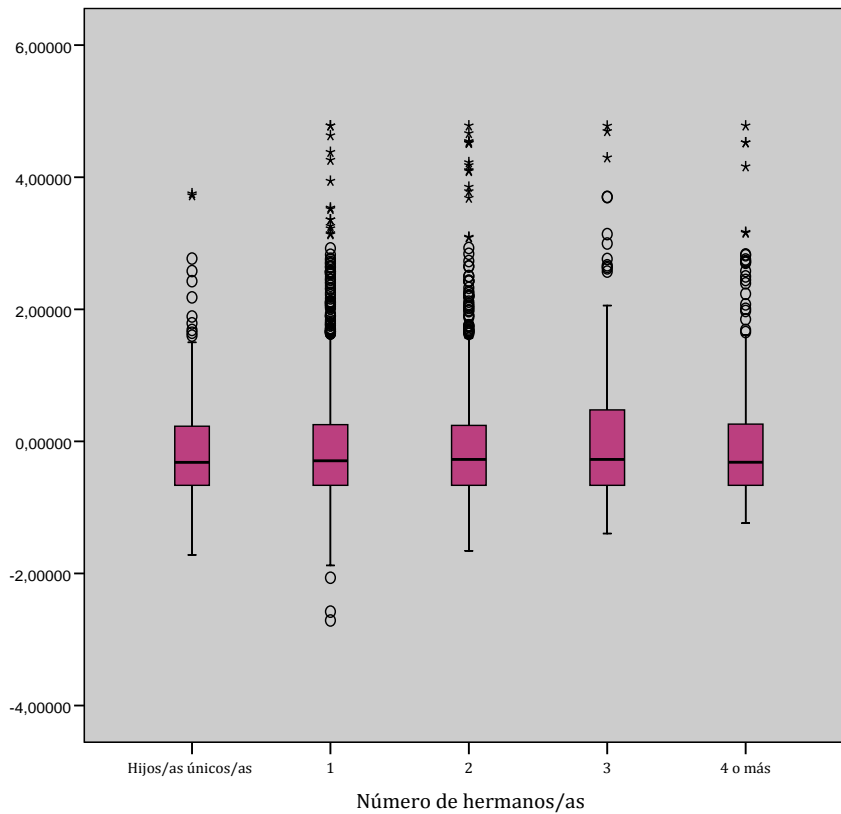
**Gráfico 46: Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por lugar de nacimiento.**



**Gráfico 47: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por lugar de nacimiento.**

## 2.6.2. Comparación por variables familiares

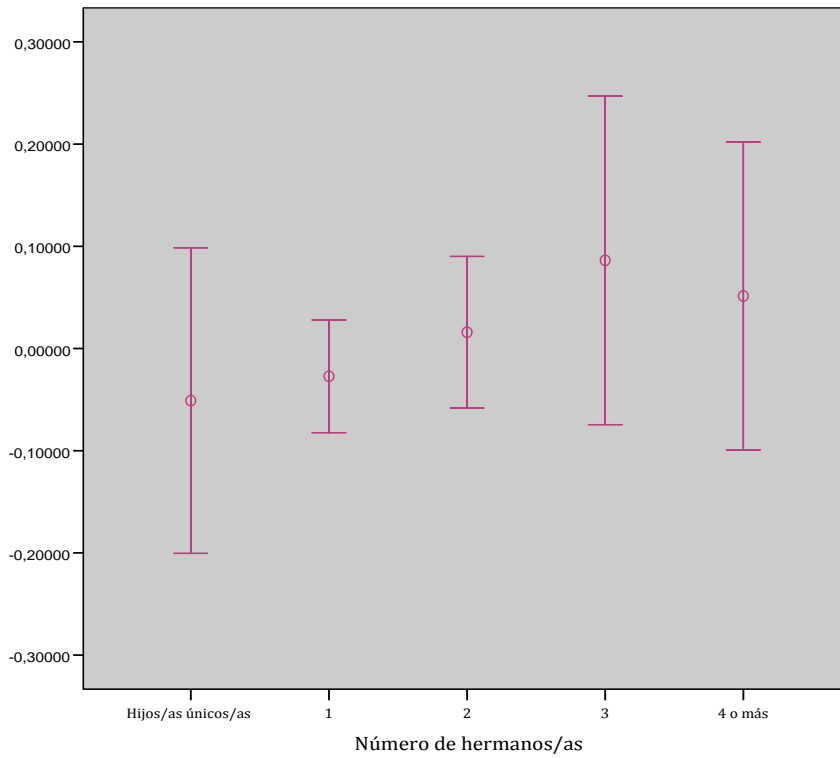
### Comparación según el número de hermanos y hermanas



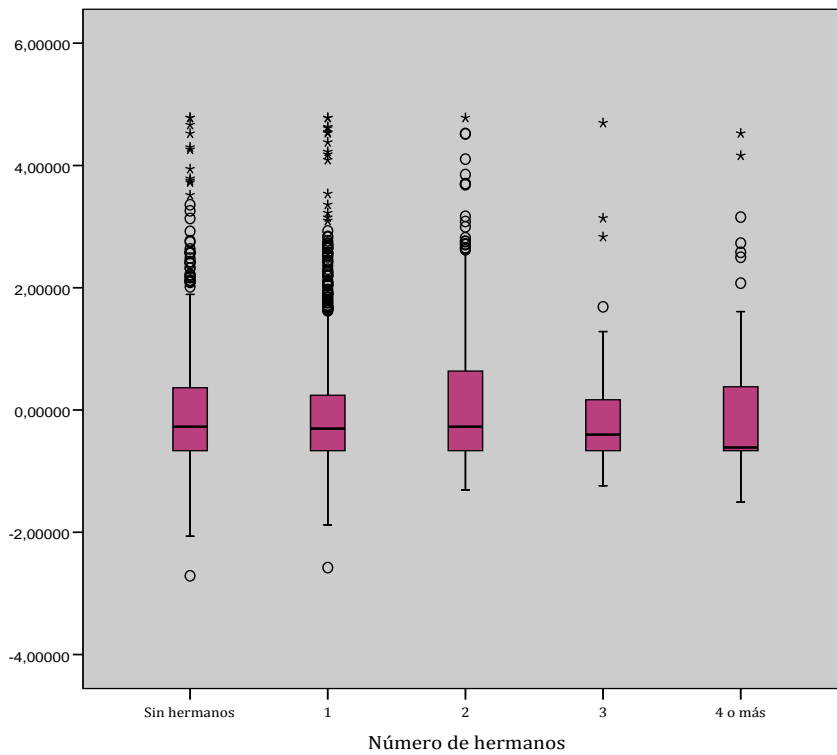
**Gráfico 48: Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por número de hermanos y hermanas.**

La violencia emocional y negativismo presenta unas características muy similares a la violencia verbal y psicológica en la distribución de las puntuaciones y en la distribución de casos atípicos y extremos, de los que encontramos más en los sujetos que tienen 1 hermano/a o 2 (Gráfico 48).

El Gráfico 49, que aparece a continuación muestra que no existen diferencias significativas según el número de hermanos o hermanas, aunque sí una tendencia a que el nivel de violencia emocional vaya aumentando con el número de hermanos/as.



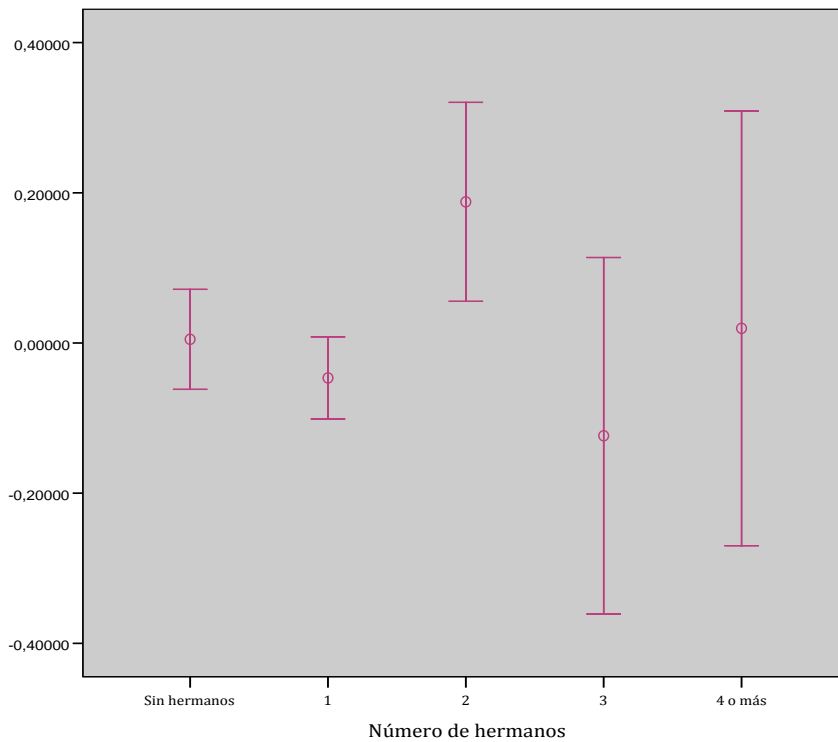
**Gráfico 49: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por número de hermanos y hermanas.**



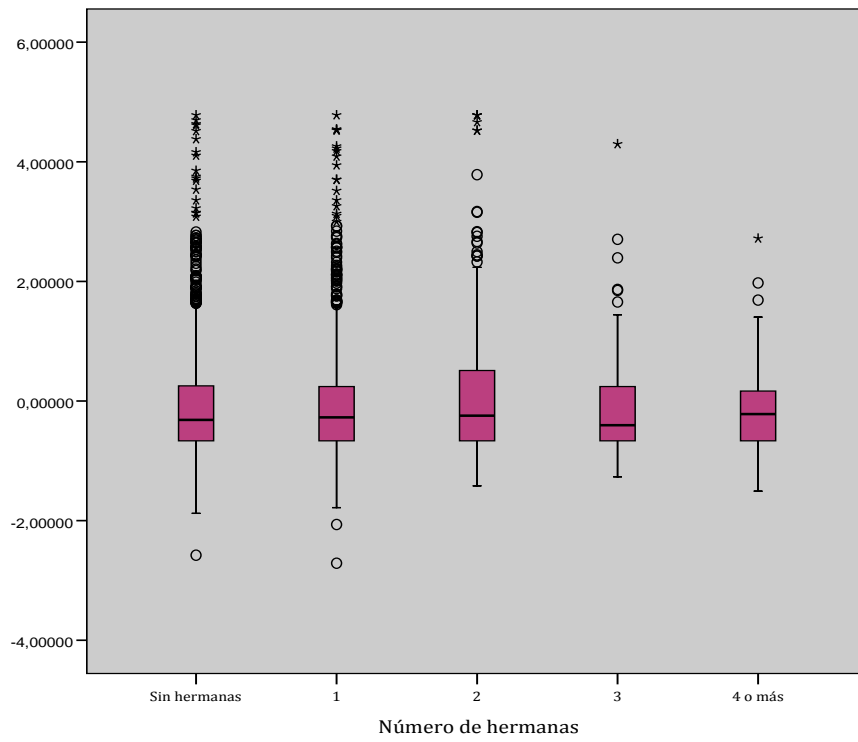
**Gráfico 50: Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por número de hermanos varones.**

Para hermanos varones, observamos más diferencias entre grupos, además de más variabilidad intragrupo (Gráfico 50).

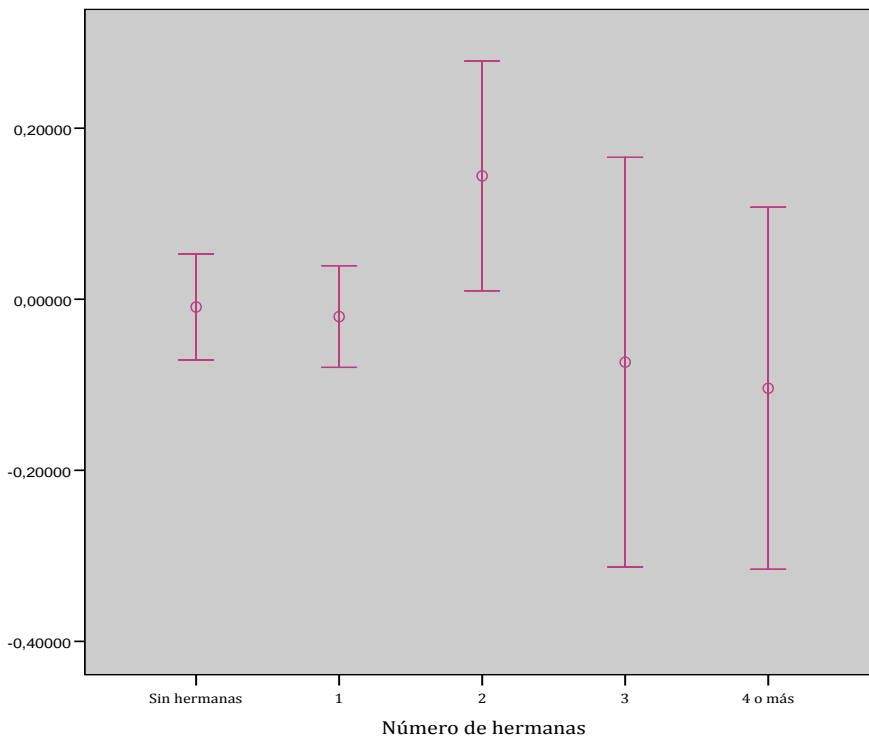
Como muestra el Gráfico 51, el nivel de violencia emocional y negatividad en el grupo de los alumnos/as que tienen 2 hermanos varones es significativamente mayor que en el resto. Los grupos de 3 hermanos y 4 o más, presentan intervalos de confianza muy amplios y no se aprecian diferencias significativas.



**Gráfico 51: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por número de hermanos varones.**



**Gráfico 52: Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negatividad por número de hermanas.**



**Gráfico 53: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negatividad por número de hermanas.**



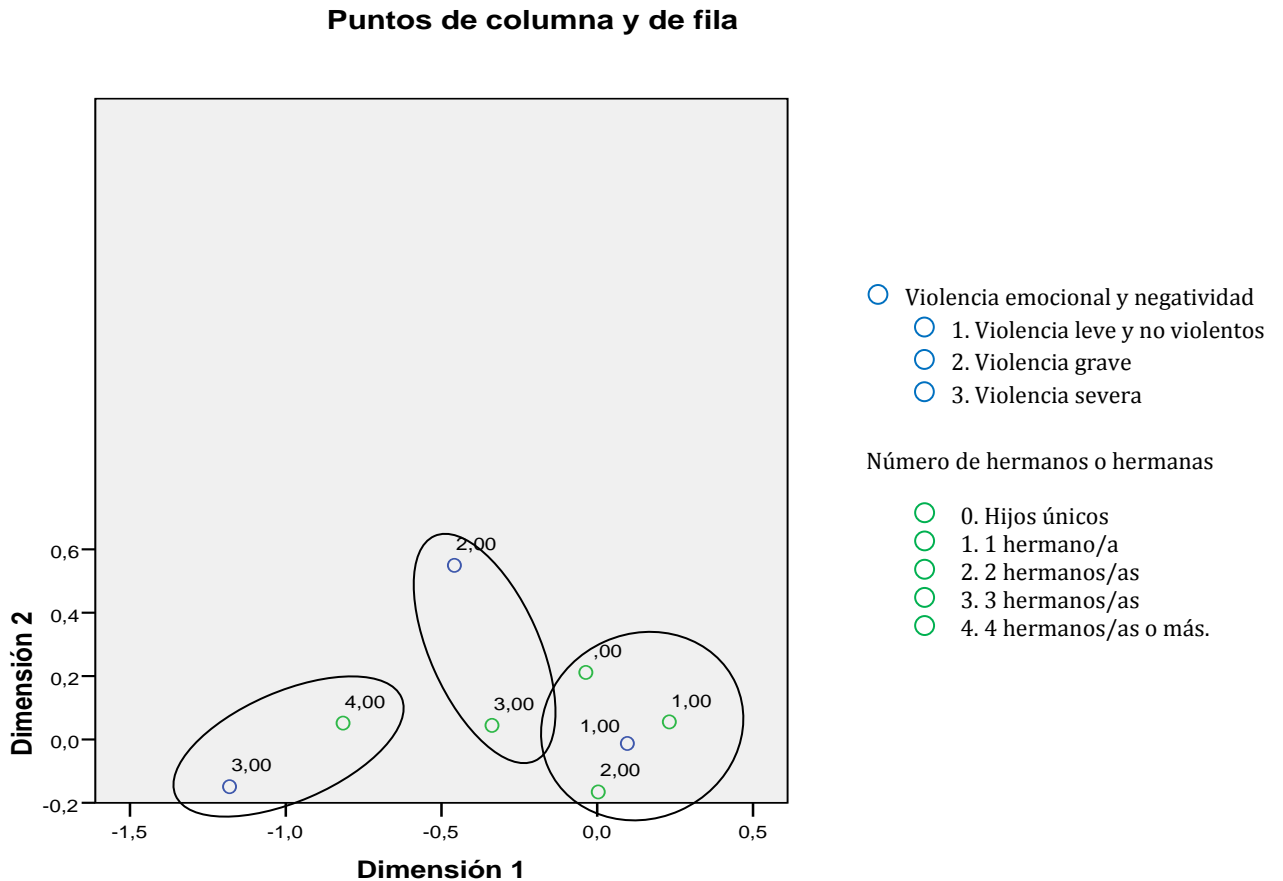
En cuanto a las hermanas (Gráfico 52), los rangos de puntuaciones son mayores que los encontrados para la violencia física y amenazas o violencia verbal. La mayoría de los casos atípicos y extremos aparecen en los extremos superiores.

Como muestra el Gráfico 53 no existen diferencias significativas en violencia emocional según el número hermanas. El grupo de alumnos que tienen 2 hermanas presenta puntuaciones más altas, como ocurría con los hermanos varones, aunque las diferencias no sean significativas en este caso. El grupo de alumnos que no tienen hermanas y los que tienen 1 son prácticamente idénticos. Los intervalos de confianza de los grupos de 3 hermanas o 4 con mayores que en los otros grupos, pero las medias son algo inferiores.

**Tabla 32: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negatividad y número de hermanos y hermanas.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,099	,010			,984	,984	,023	-,031
2	,013	,000			,016	1,000	,020	
Total		,010	25,564	,001 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

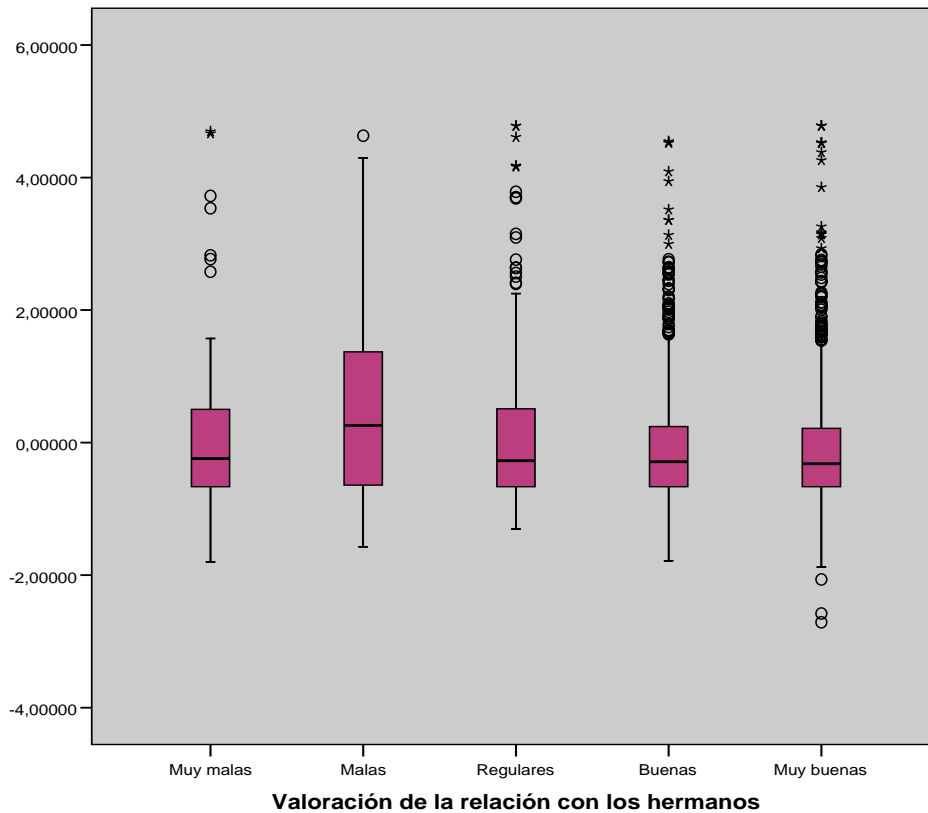
Observamos en la Tabla 31, del ANACOR para este factor que existe una alta correlación con el número de hermanos o hermanas ( $p < 0,001$ ) y por tanto se procede a valorar la relación entre ambas variables en el gráfico del ANACOR. De nuevo el mayor peso lo tiene la Dimensión 1 con el 98,4% de la inercia explicada.



**Gráfico 54: Gráfico del ANACOR para violencia emocional y negatividad y número de hermanos y hermanas.**

El Gráfico 54 muestra una agrupación en la zona derecha entre los alumnos no problemáticos en violencia emocional (1,00) e hijos únicos/as y los que tienen 1 o 2 hermanos/as. El grupo intermedio o de violencia grave (2,00) se ubica en el centro del gráfico, cerca del grupo de 3 hermanos. Por último el grupo de 4 o más hermanos se ubica más a la izquierda algo más próximo al grupo con niveles severos de violencia emocional y negativismo (3,00) que del grupo de violencia grave (2,00).

**Calidad de las relaciones con los hermanos y hermanas**

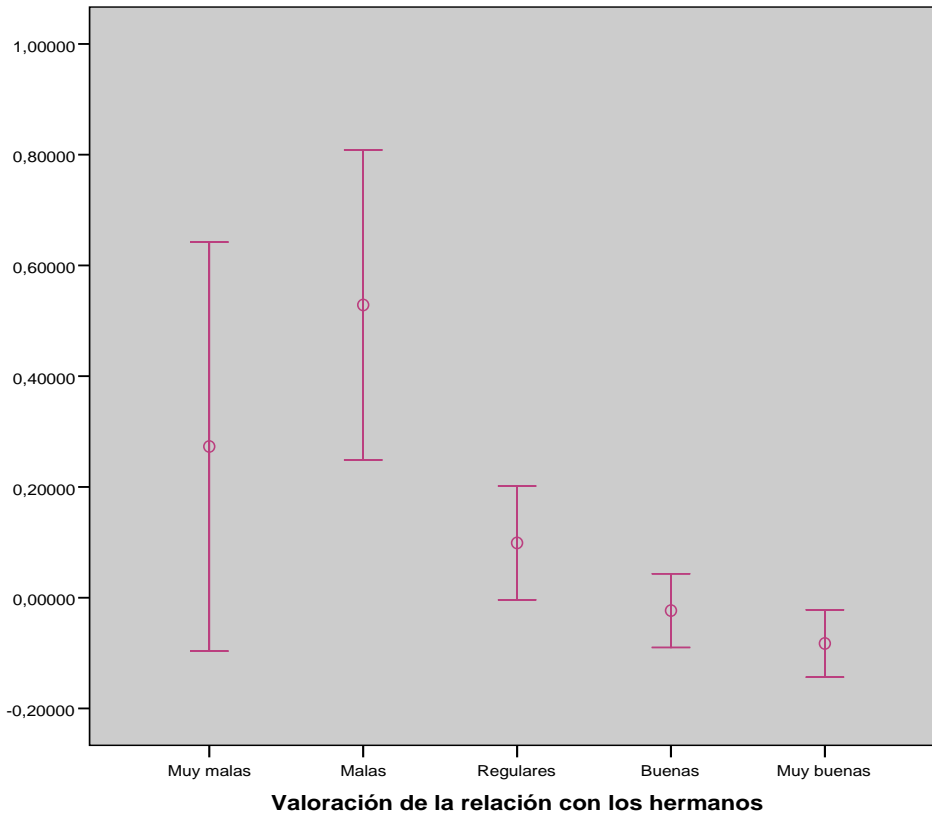


**Gráfico 55: Diagrama de cajas y bigotes para la violencia emocional y negatividad y la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

El Gráfico 55 muestra que los rangos de puntuaciones en violencia emocional y negatividad son más amplios que los descritos en los anteriores factores. Existe más variabilidad en las puntuaciones de los alumnos que consideran que las relaciones con sus hermanos son malas o muy malas, aunque los niveles que alcanzan las puntuaciones en el extremo superior son similares en todos ellos. El único grupo que presenta puntuaciones atípicas en el extremo inferior son aquellos que consideran que las relaciones con sus hermanos son muy buenas.

En violencia emocional y negatividad, como ocurría en la verbal y psicológica, existen diferencias significativas entre los alumnos que consideran las relaciones con sus hermanos malas y los que las consideran regulares, buenas o

muy buenas, observándose una tendencia general descendente. El grupo que considera que sus relaciones son muy malas presenta unos grandes intervalos de confianza alrededor de las puntuaciones medias (Gráfico 56).

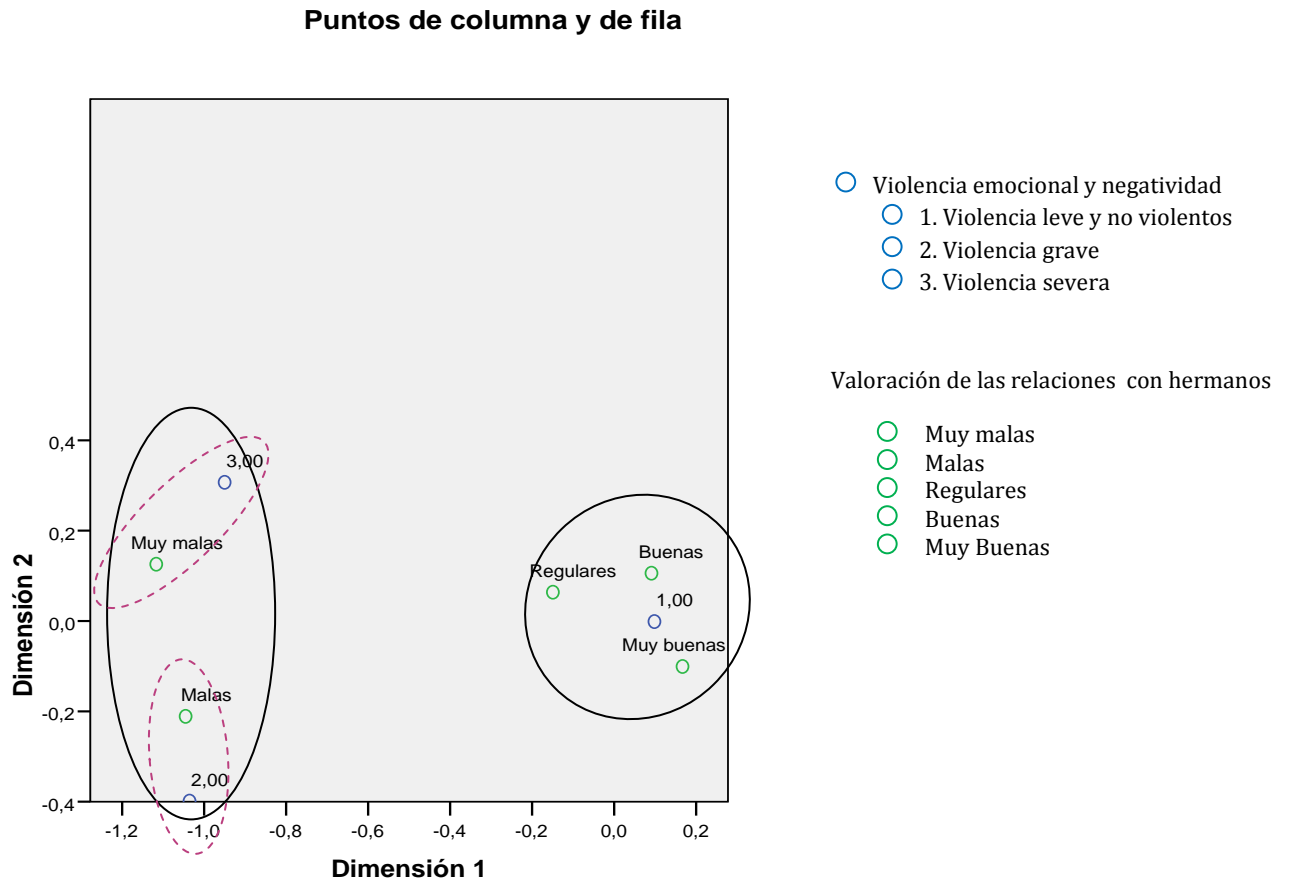


**Gráfico 56: Intervalo de error (95%) para la violencia emocional y negatividad según la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

La Tabla 32 que resume los valores del ANACOR para esta variable muestra una relación significativa entre ambas variables ( $p < 0,004$ ), y un peso mucho mayor en la Dimensión 1 (98,7% de la inercia explicada).

**Tabla 33: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negatividad y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,097	,009			,987	,987	,026	,010
2	,011	,000			,013	1,000	,022	
Total		,010	22,475	,004 <sup>a</sup>	1,000	1,000		



**Gráfico 57: Gráfico del ANACOR para violencia emocional y negatividad y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

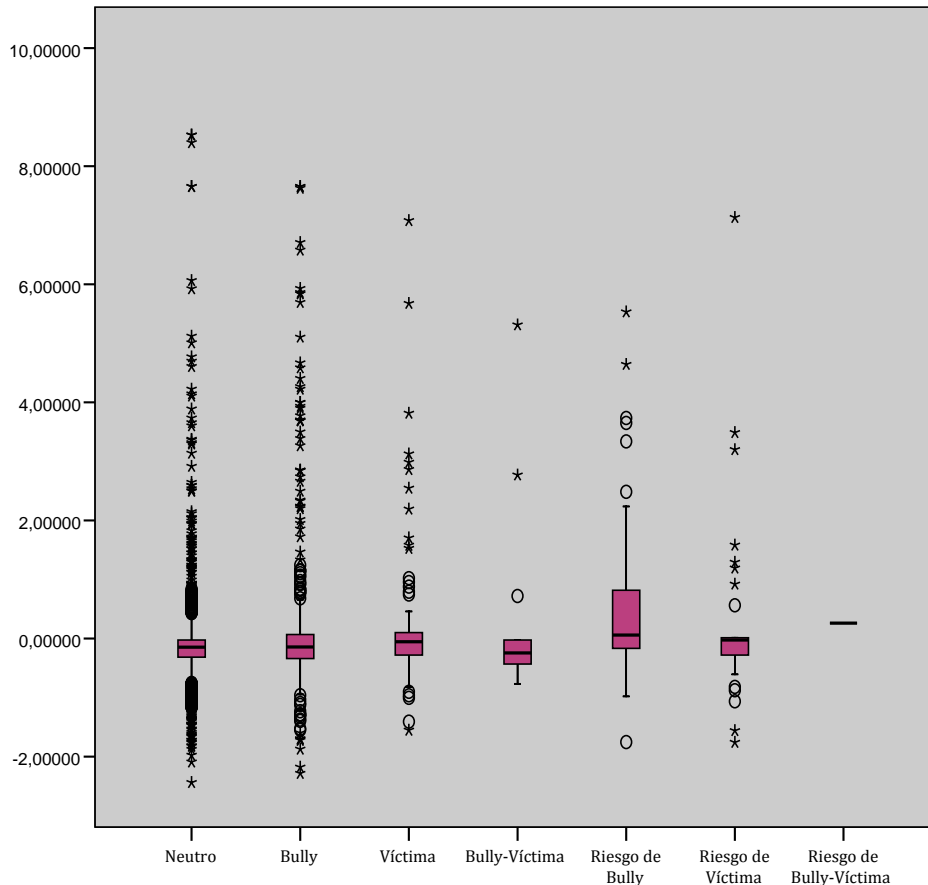
Se observan en el Gráfico 57 dos grandes agrupaciones. Por un lado, en la derecha se encuentran los alumnos que consideran que las relaciones con sus hermanos son muy buenas, buenas o regulares, grupo que se relaciona con el de menores niveles de violencia emocional y negatividad (1,00). En el otro extremo del Gráfico aparecen los alumnos con malas relaciones con sus hermanos, próximos a los niveles graves de violencia (2,00) y los alumnos cuyas relaciones son muy malas, más cercanos a los niveles severos de violencia emocional y negativismo (3,00).

## 2.7. Relación entre violencia y roles en la dinámica *bullying*

En este apartado se va a analizar la relación entre las puntuaciones obtenidas en los factores de violencia descritos y las clasificaciones realizadas de esos mismos alumnos mediante el test Bull-S (Cerezo, 2000). Es importante recordar la principal diferencia entre los dos cuestionarios empleados en este trabajo. Por un lado, para la obtención de las puntuaciones de cada uno de los tres factores se han empleado las respuestas aportadas por los alumnos, es decir, se preguntaba a los alumnos por las conductas agresivas que habían ejercido contra otros compañeros durante la semana precedente. En el test Bull-S se clasifica en roles según las valoraciones realizadas sobre ellos por los compañeros. Los roles en los que pueden ser clasificados los alumnos son alumnos neutros (no implicados), *bullies* (agresores), víctimas, *bully-víctima* y alumnos en riesgo para cada uno de los roles anteriores. La distribución del alumnado en cada uno de los roles fue descrita en el primer apartado de este capítulo.

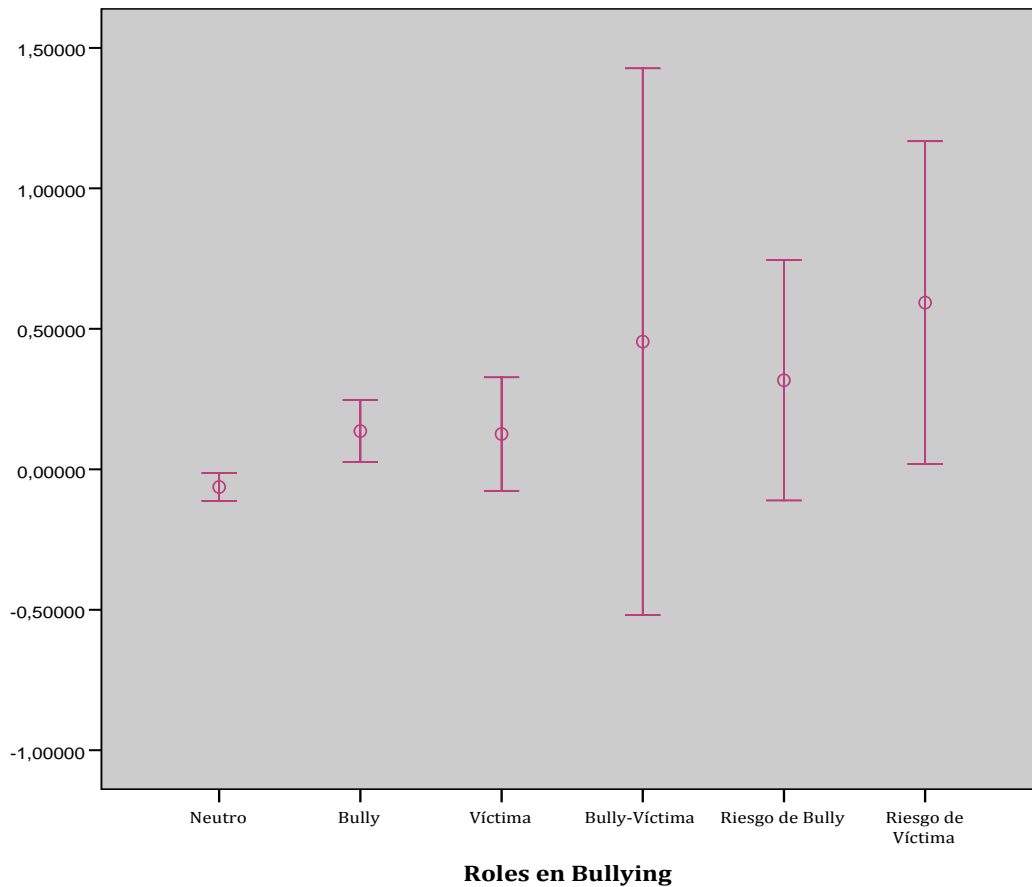
Mediante la descripción de distribuciones, intervalos de error y la técnica ANACOR se analizará si los alumnos identificados como violentos para cada uno de los factores analizados en los apartados anteriores, se corresponden con los identificados como *bullies* en el test Bull-S.

**Factor 1: Violencia física y amenazas**



**Gráfico 58: Diagrama de cajas y bigotes para la violencia física y amenazas y roles en la dinámica *bullying*.**

El Gráfico 58 muestra que la distribución de las puntuaciones en los alumnos considerados neutros, *bullies* y víctimas son similares, llegando a mostrar todos los grupos puntuaciones extremas que llegan a niveles similares. Sin embargo, los *bully*-víctima y los alumnos en riesgo presentan rangos más dispares. Es importante tener en cuenta que el grupo neutro acumula el 73% de los sujetos, por lo que los otros son menos numerosos que descritos en apartados anteriores. Un hecho llamativo es que prácticamente todos los grupos incluyen algún sujeto con puntuaciones extremadamente altas en violencia física y amenazas, a pesar de no haber sido considerados *bullies* por sus compañeros.



**Gráfico 59: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas y roles en la dinámica *bullying*.**

El Gráfico 59 muestra que el grupo de los *bullies* tiene puntuaciones significativamente superiores en violencia física y amenazas que los neutros, pero es llamativo el hecho de que, aunque no sea estadísticamente significativo, los *bully*-víctimas y los alumnos en riesgo de ser víctimas y en riesgo de ser *bullies*, presentan puntuaciones superiores a las de los *bullies* en violencia física y amenazas, aunque los intervalos de confianza son muy amplios.

La Tabla 33, que resume el ANACOR para estas variables no muestra una relación significativa ( $p < 0,251$ ) entre las puntuaciones en la violencia física y las amenazas.



Tabla 34: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia física y amenazas y roles en *bullying*.

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,119	,014			,924	,924	,031	,098
2	,034	,001			,076	1,000	,024	
Total		,015	30,406	,251 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

Puntos de columna y de fila

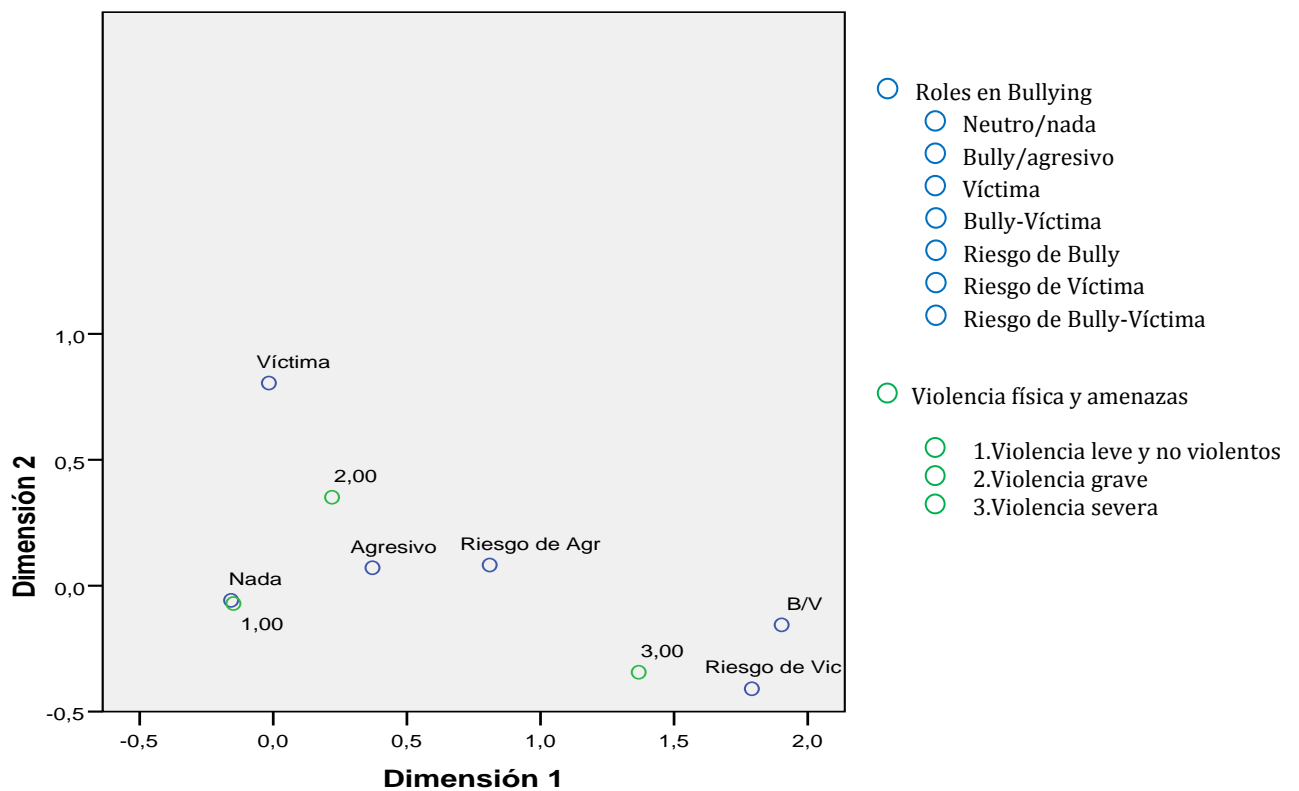
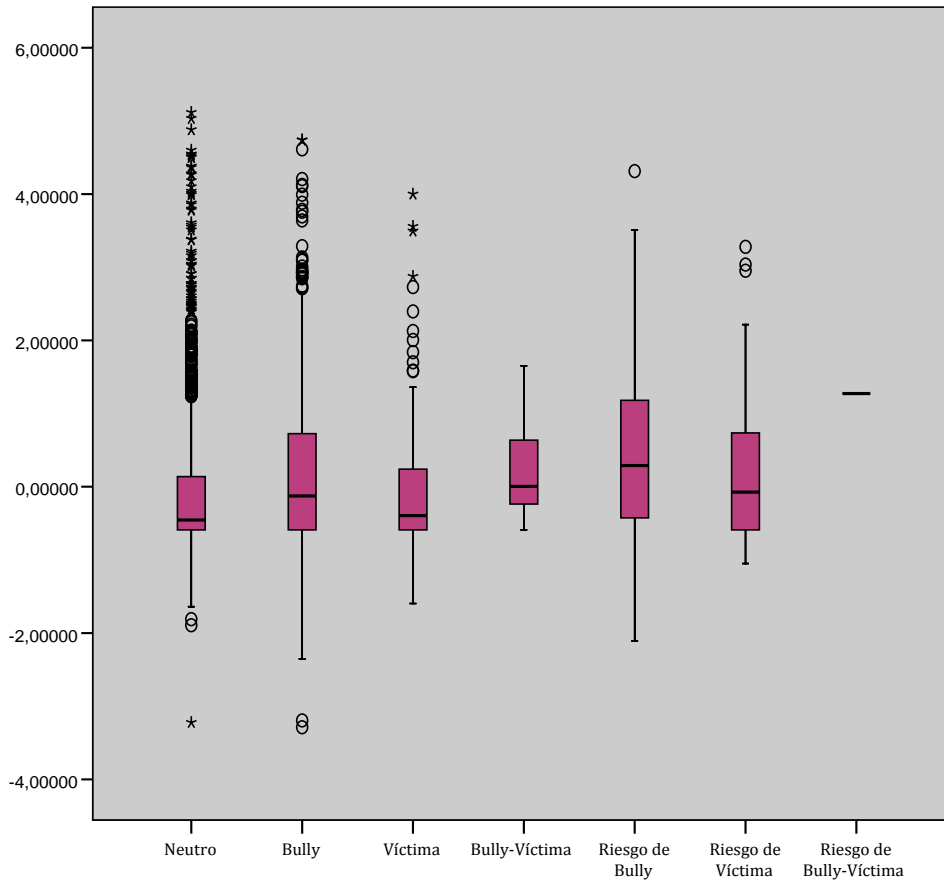


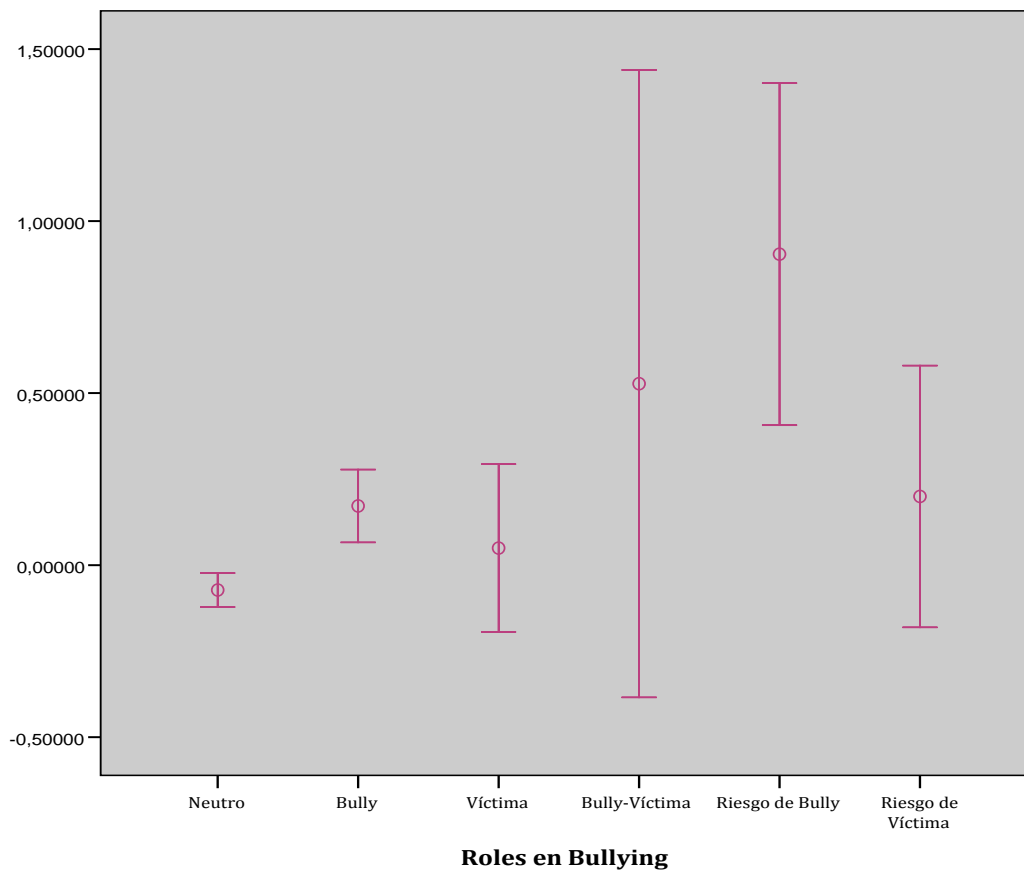
Gráfico 60: Gráfico del ANACOR para la violencia física y amenazas y roles en la dinámica *bullying*.

**Factor 2: Violencia verbal y psicológica**



**Gráfico 61: Diagrama de cajas y bigotes para la violencia verbal y psicológica y los roles en la dinámica *bullying*.**

El Gráfico 61 permite comprobar que los rangos de puntuaciones en violencia verbal y psicológica son mayores en todos los roles que en el caso de la violencia física y amenazas. Se comprueba que los *bullies* presentan el mayor rango, seguidos de los que se han considerado en riesgo de ser *bully*. Resulta llamativo el hecho de que prácticamente en todos aparecen puntuaciones similares en el extremo superior, a excepción de los *bully-víctima*.



**Gráfico 62: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica y roles en la dinámica *bullying*.**

El Gráfico 62 muestra que los alumnos considerados por sus compañeros como *bullies* y en riesgo de ser *bullies* son los que tienen puntuaciones significativamente más altas en violencia verbal y psicológica en comparación con los que no están implicados en ninguna forma de agresión. Los *bullies* estarían por tanto, más identificados según estos resultados por la violencia verbal y la psicológica que por la física.

La Tabla 35 muestra una relación significativa entre ambas variables (violencia verbal y psicológica y dinámica *bullying*) para el ANACOR ( $p < 0,007$ ). El mayor peso lo tiene la Dimensión 1, por lo que tendrán más importancia las distancias horizontales que las verticales.

Tabla 35: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia verbal y psicológica y roles en *bullying*.

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,140	,019			,812	,812	,034	,251
2	,067	,005			,188	1,000	,026	
Total		,024	47,270	,007 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

Puntos de columna y de fila

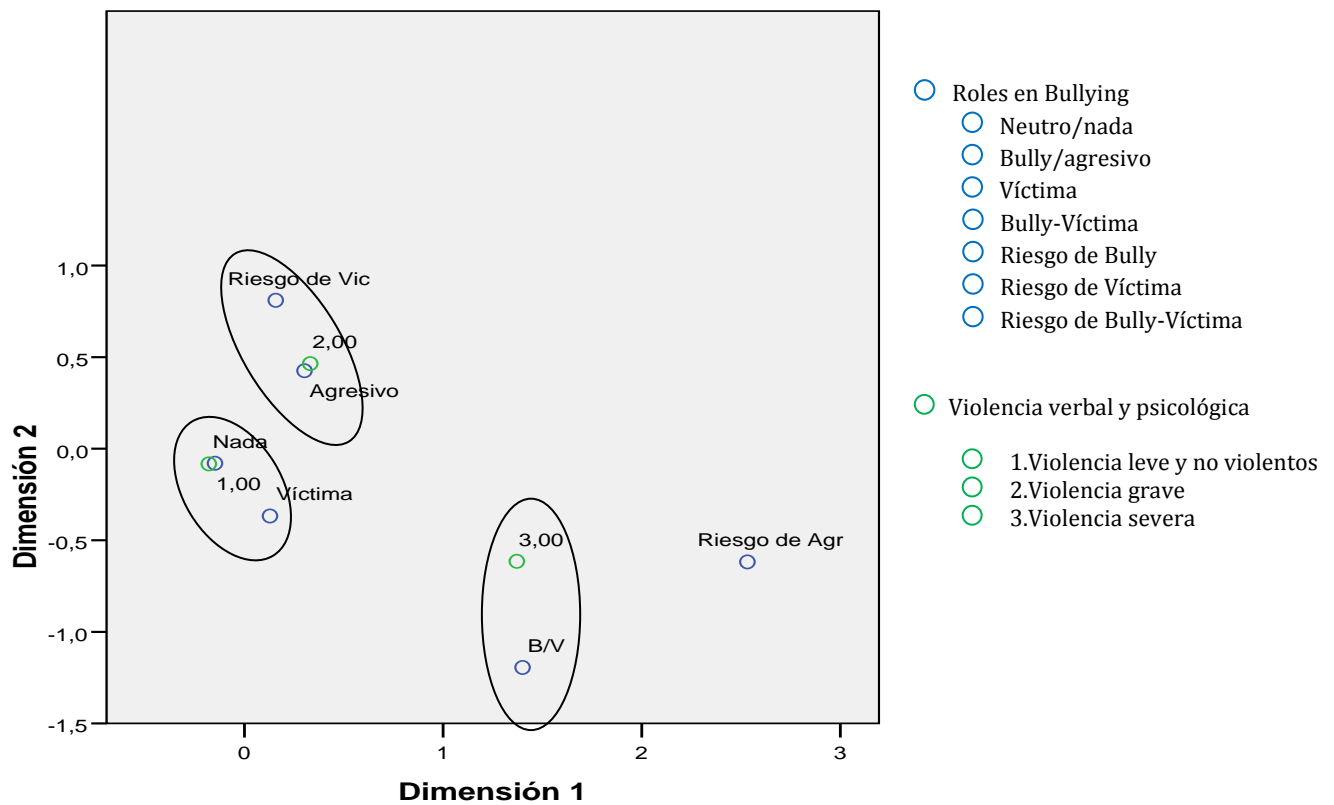


Gráfico 63: Gráfico del ANACOR para la violencia verbal y psicológica y roles en la dinámica *bullying*.

El Gráfico 63 muestra que los alumnos considerados agresivos, o *bullies*, son los que presentan los niveles graves de violencia verbal y psicológica (2,00), mientras que los alumnos en riesgo de ser *bullies* aparecen a mucha distancia. Como se puede comprobar en el Gráfico 64, del intervalo de error, es un grupo que presenta un amplio intervalo de confianza y puede tener características peculiares que le hacen no estar relacionado con los otros roles. Los *bully*-víctima son los que se relacionan con los niveles severos de violencia verbal y psicológica (3,00). Víctimas y neutros aparecen muy próximos y relacionados ambos con el grupo sin violencia o violencia leve (1,00).

### Factor 3: Violencia emocional y negativismo

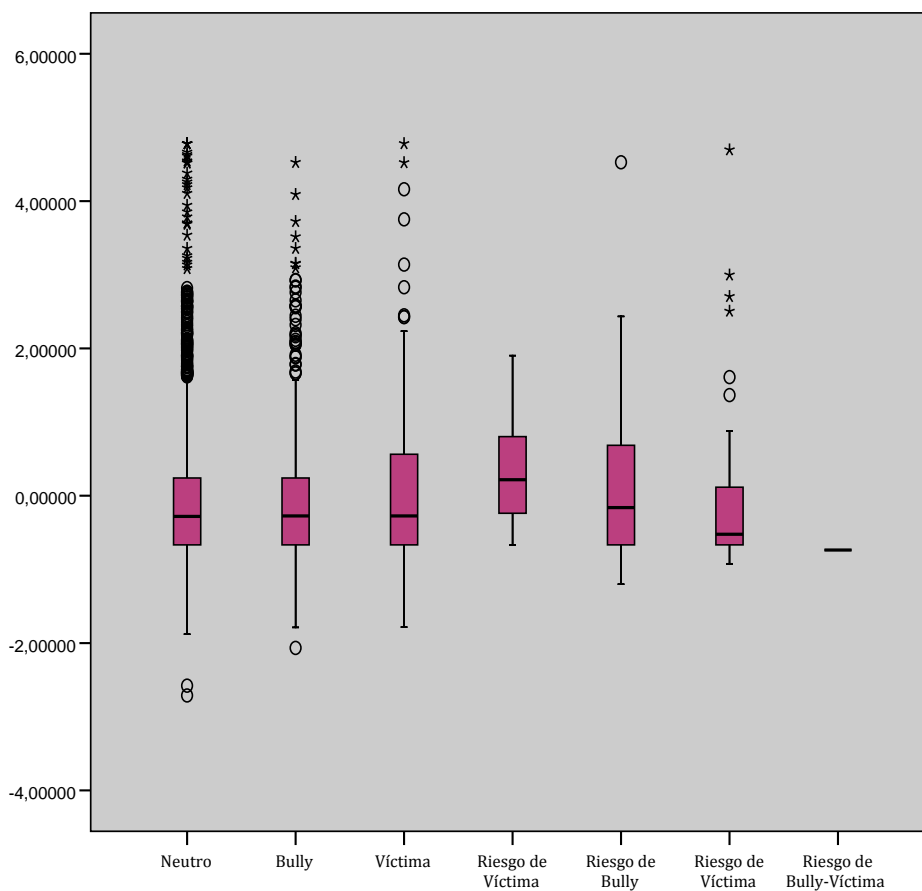
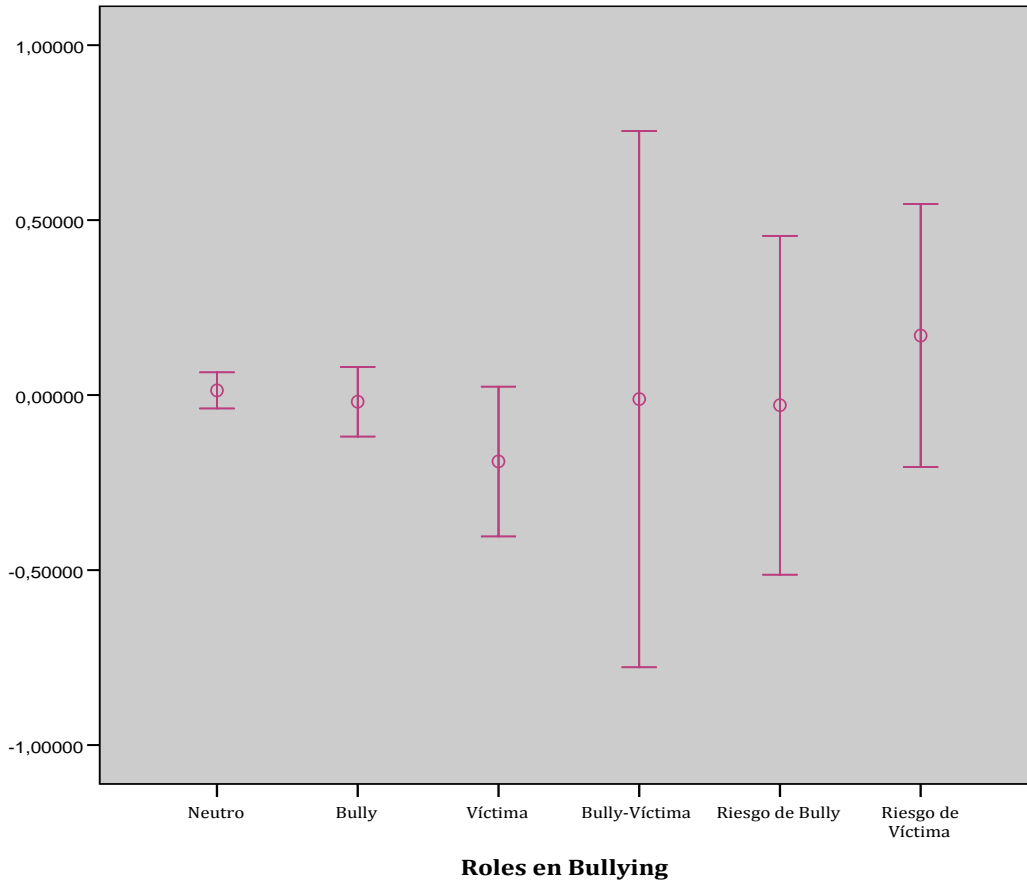


Gráfico 64: Diagrama de caja y bigotes para la violencia emocional y negativismo y roles en la dinámica *bullying*.

El Gráfico 64, muestra para la violencia emocional y negativismo, unos rangos similares a los que aparecían en la violencia verbal y psicológica. Tanto los alumnos neutros, como los agresivos y víctimas presentan en los extremos superiores puntuaciones similares.



**Gráfico 65: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negativismo y roles en la dinámica *bullying*.**

Las puntuaciones en violencia emocional y negativismo son similares en todos los roles de la dinámica *bullying*, sin diferencias significativas en ninguno de ellos.

La Tabla 36 que resume el ANACOR permite comprobar que no existe ninguna relación entre esta puntuación y los roles de los alumnos en la dinámica *bullying*. Como se comentó anteriormente, parece que existe muy poca relación entre este factor y la violencia.

Tabla 36: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negativismo y roles en *bullying*.

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,051	,003			,634	,634	,019	,173
2	,039	,001			,366	1,000	,021	
Total		,004	8,041	1,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

Puntos de columna y de fila

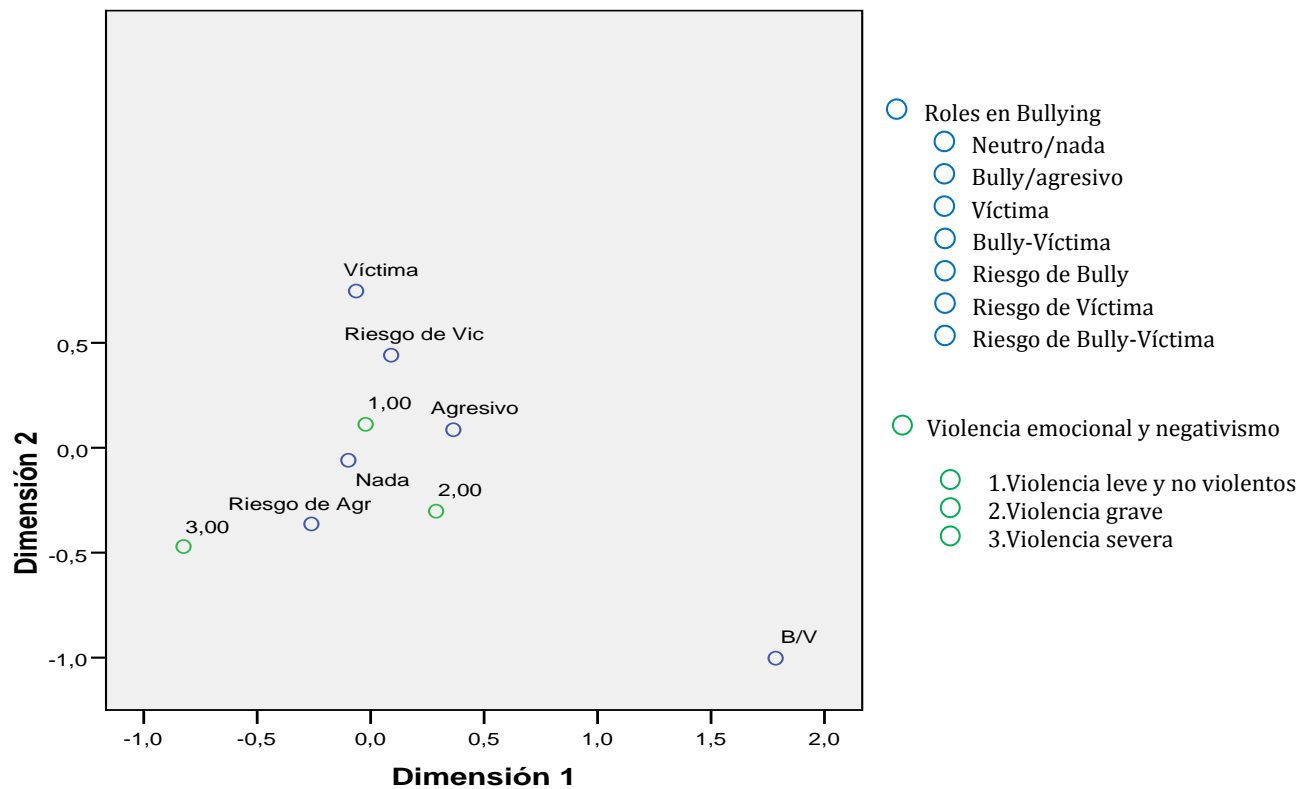


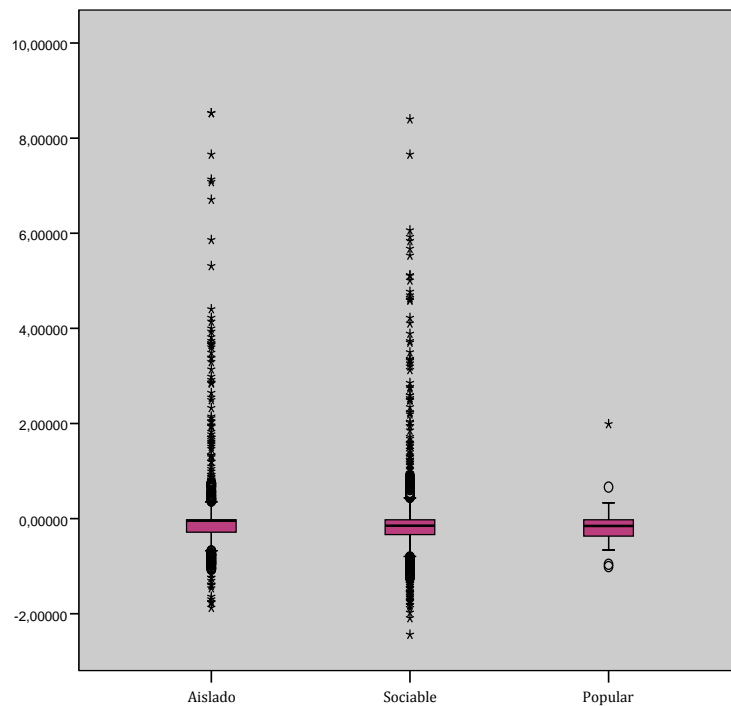
Gráfico 66: Gráfico del ANACOR para la violencia emocional y negativismo y roles en la dinámica *bullying*.

## 2.8. Relación entre violencia y posición sociométrica

Para cada uno de los factores se analiza ahora la relación entre el nivel de violencia del alumno y su posición social con respecto al grupo de compañeros.

### Factor 1: Violencia física y amenazas

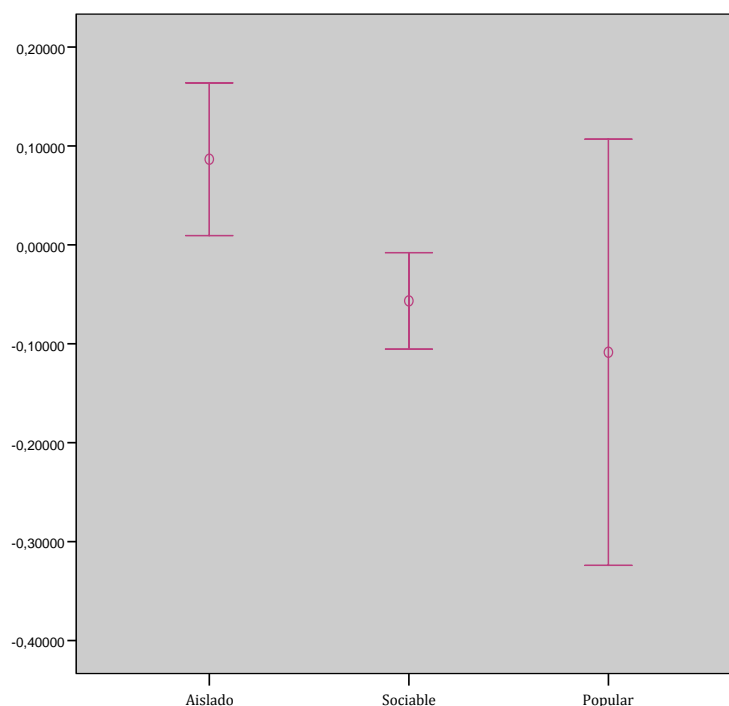
**Elecciones:**



**Gráfico 67: Diagrama de cajas y bigotes para la violencia física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).**

El Gráfico 67 permite comprobar que los rangos de puntuaciones en violencia física y amenazas son similares para las tres posiciones sociométricas, si bien, son los alumnos aislados y los sociables los que presentan el mayor número de casos atípicos y extremos, tanto por arriba como por abajo. Es importante tener en cuenta que el grupo de los populares es muy poco numeroso (1,1%).





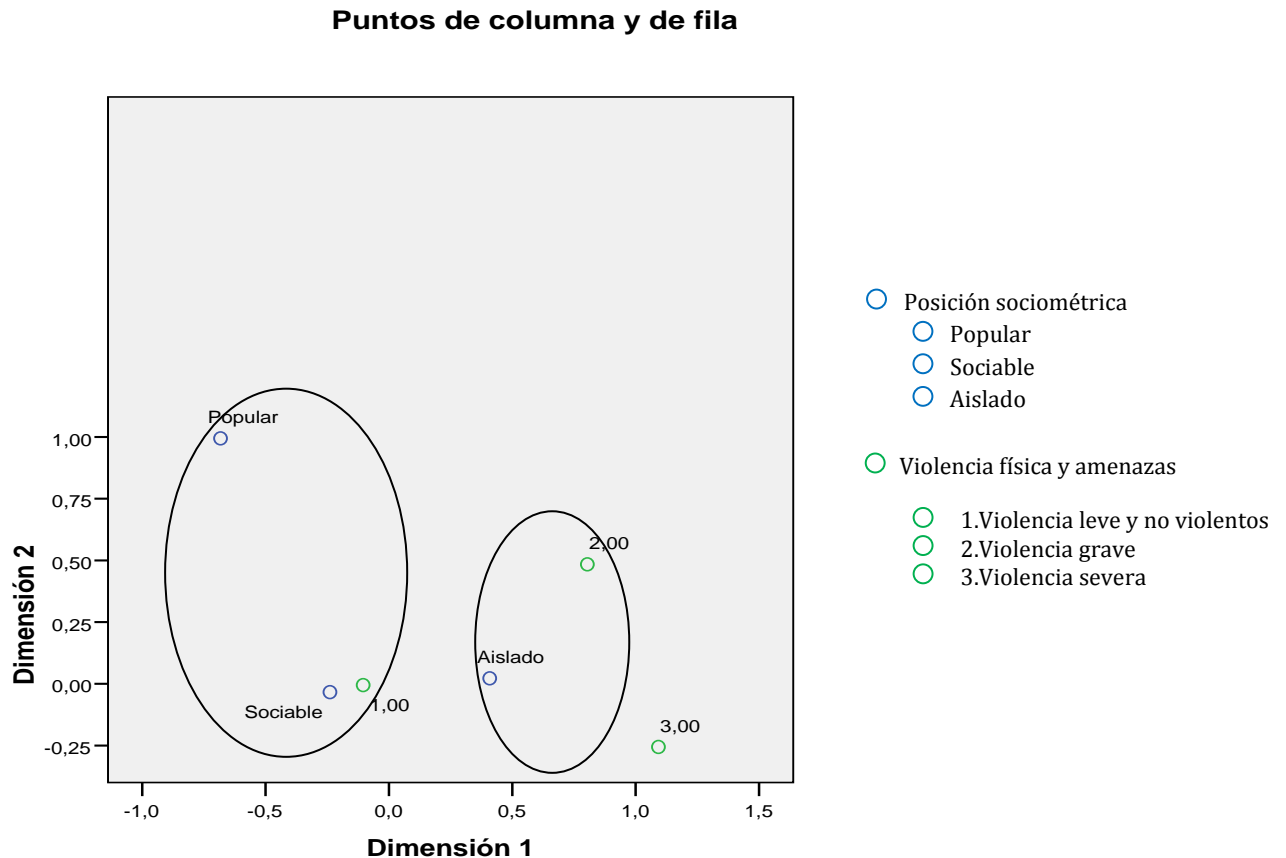
**Gráfico 68: Intervalo de error (95%) para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).**

El Gráfico 68 permite comprobar que existen diferencias significativas en los niveles de violencia física y amenazas entre los alumnos aislados (más violentos) y los sociables. Se observa una tendencia decreciente en violencia al mejorar la posición sociométrica. Sin embargo, el grupo de los populares presenta un intervalo de confianza muy amplio (recordemos que era un grupo reducido), lo que dificulta encontrar diferencias significativas.

**Tabla 37: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,104	,011			,984	,984	,022	-126
2	,013	,000			,016	1,000	,018	
Total		,011	23,899	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

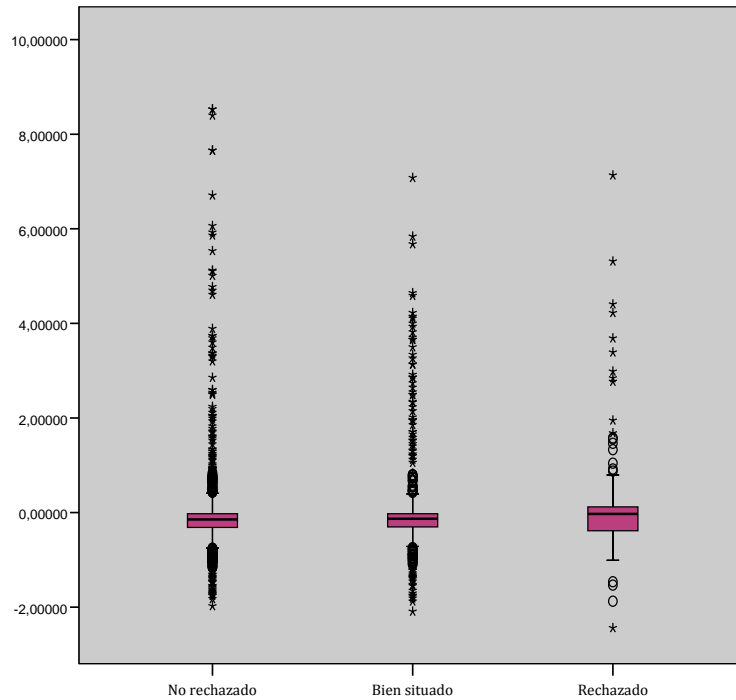
Se observa en la Tabla 36, que resume el ANACOR, que la relación entre ambas variables es significativa y que la Dimensión 1 explica prácticamente toda la variabilidad, por lo que se dará más importancia a la división horizontal.



**Gráfico 69: Gráfico del ANACOR para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).**

En el Gráfico del ANACOR (Gráfico 69) aparecen dos agrupaciones, por un lado los alumnos aislados que presentan los niveles graves de violencia (2,00), y por otro los alumnos populares y sociables que no presentan niveles problemáticos de violencia (1,00). Los alumnos con los niveles severos de violencia física y amenazas (3,00) no se relacionan el nivel de aceptación por parte de sus compañeros. Aunque en el Gráfico se puede comprobar que verticalmente los grupos aparecen separados, es importante recordar que la Dimensión 1 tiene mucho más peso (98,4%) que la 2, y que la distancia vertical por tanto, tiene mucha menor importancia.

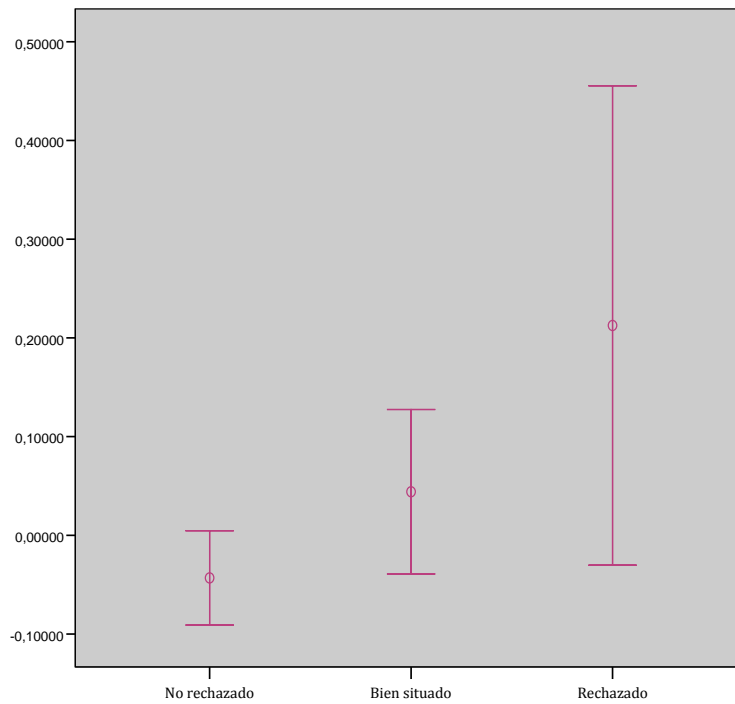
**Rechazos:**



**Gráfico 70: Diagrama de cajas y bigotes para la violencia física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).**

El Gráfico 70 muestra que los alumnos no rechazados y los bien situados presentan unos rangos de puntuaciones prácticamente iguales, mientras en los rechazados el rango es más amplio. En los tres aparecen puntuaciones en los extremos que llegan prácticamente al mismo nivel.

En cuanto a los intervalos de error, el Gráfico 71 muestra que no existen diferencias significativas en los niveles de violencia física y amenazas y la posición sociométrica de los alumnos en los rechazos, aunque sí se observa una tendencia ascendente, tanto en las puntuaciones medias como en los intervalos de confianza.

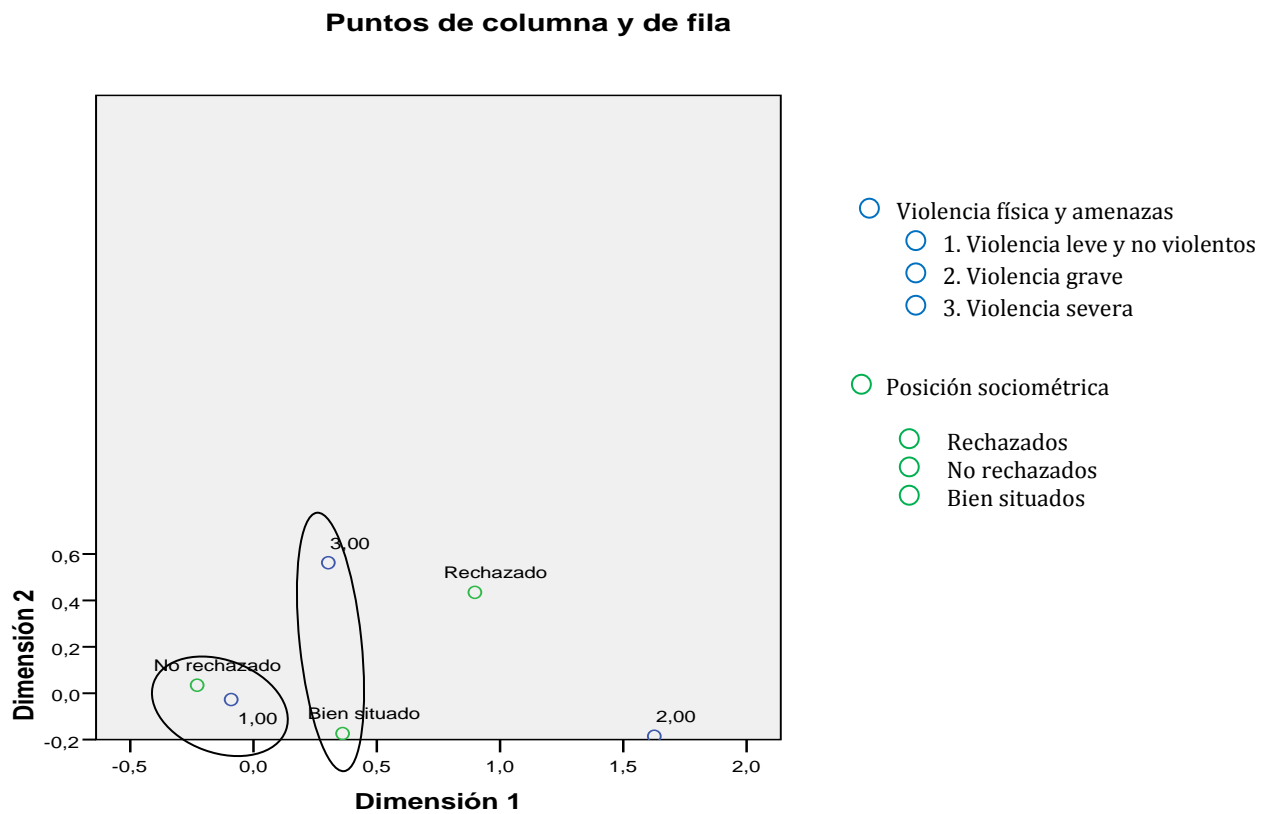


**Gráfico 71: Intervalo de error (95%) para la violencia física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).**

**Tabla 38: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,118	,014			,972	,972	,025	
2	,020	,000			,028	1,000	,025	
Total		,014	31,212	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

Como en el ANACOR anterior, la Tabla muestra que la relación es significativa y la Dimensión 1 tiene más peso que la 2 en la proporción de inercia explicada (97,2%).

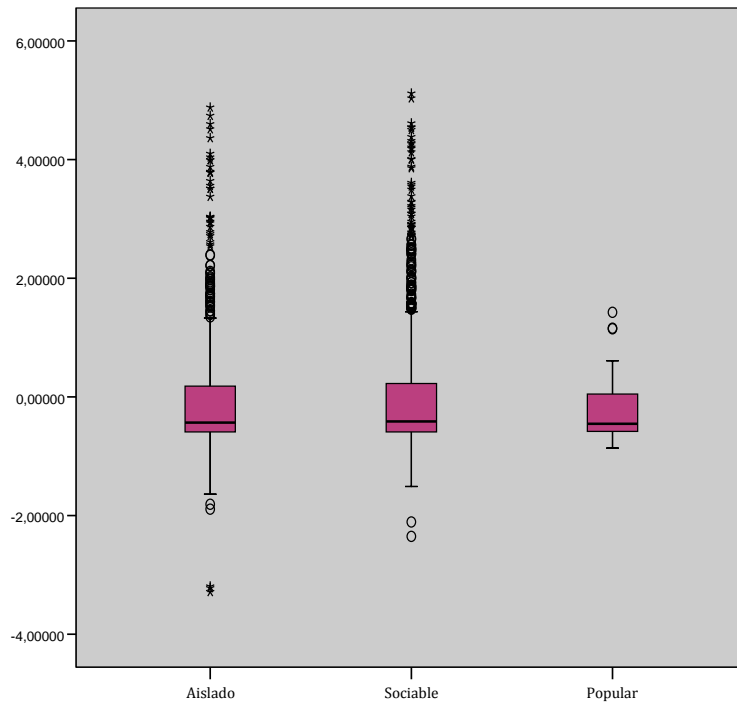


**Gráfico 72: Gráfico del ANACOR para violencia física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).**

Los alumnos no rechazados corresponden a los niveles menores de violencia (1,00). Llama la atención que los alumnos bien situados son los que se relacionan con los niveles de violencia física y amenazas severos (3,00) (Gráfico 72).

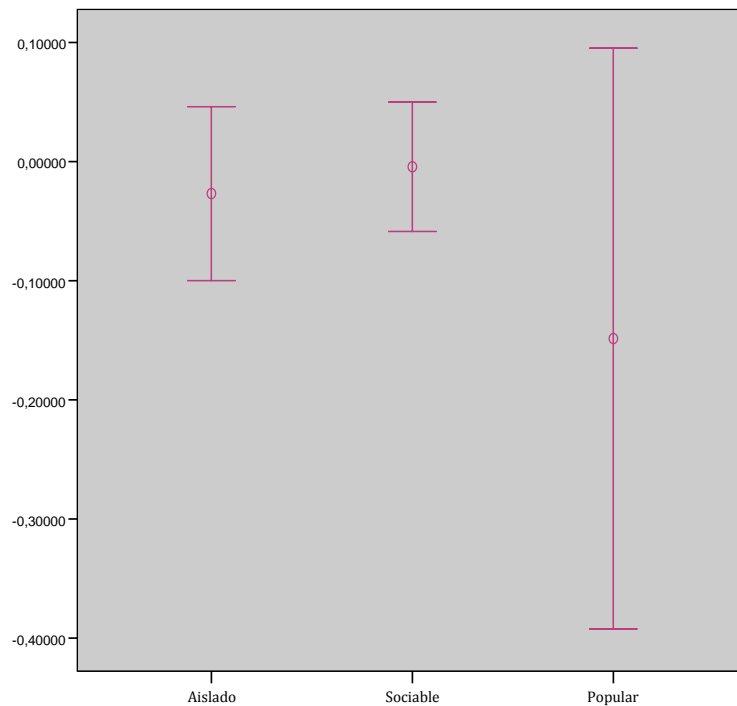
**Factor 2: Violencia verbal y psicológica**

**Elecciones:**



**Gráfico 73: Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).**

El rango de puntuaciones en violencia verbal y psicológica es más amplio que en la física y amenazas, presentando niveles extremos superiores similares. El grupo de los alumnos populares presenta un rango inferior a los otros dos y además menos casos atípicos (Gráfico 73).



**Gráfico 74: Intervalo de error (95%) para la violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).**

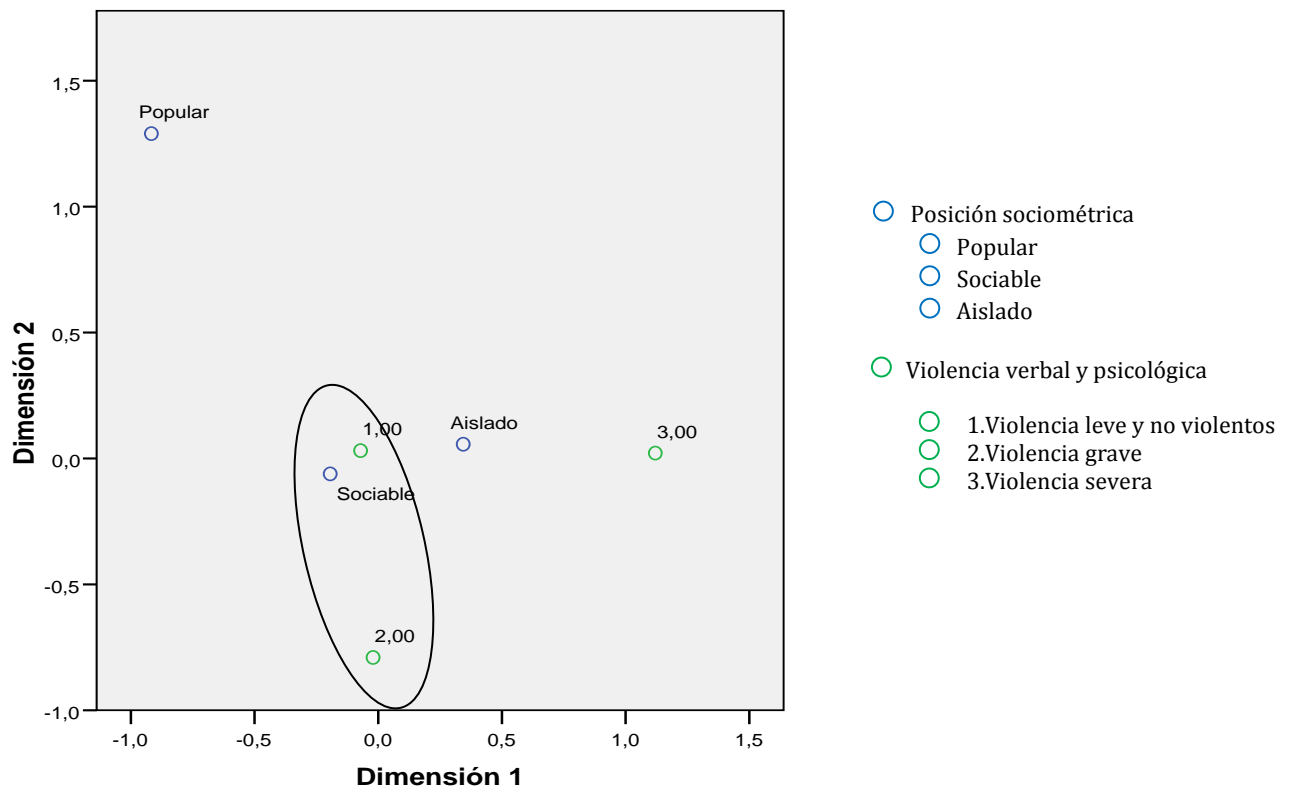
El Gráfico 74, de intervalos de error, permite comprobar que no existen diferencias significativas en los niveles de violencia verbal y psicológica, y que el intervalo de confianza de las puntuaciones de los alumnos populares es mucho más amplio que el de los aislados o sociables.

**Tabla 39: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,078	,006			,914	,914	,021	,015
2	,024	,001			,086	1,000	,008	
Total		,007	14,575	,006 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

La Tabla 38, que resume el ANACOR permite comprobar que existe relación significativa entre ambas variables ( $p < 0,006$ ) y la Dimensión 1 tiene casi la totalidad del peso (91,4%).

**Puntos de columna y de fila**

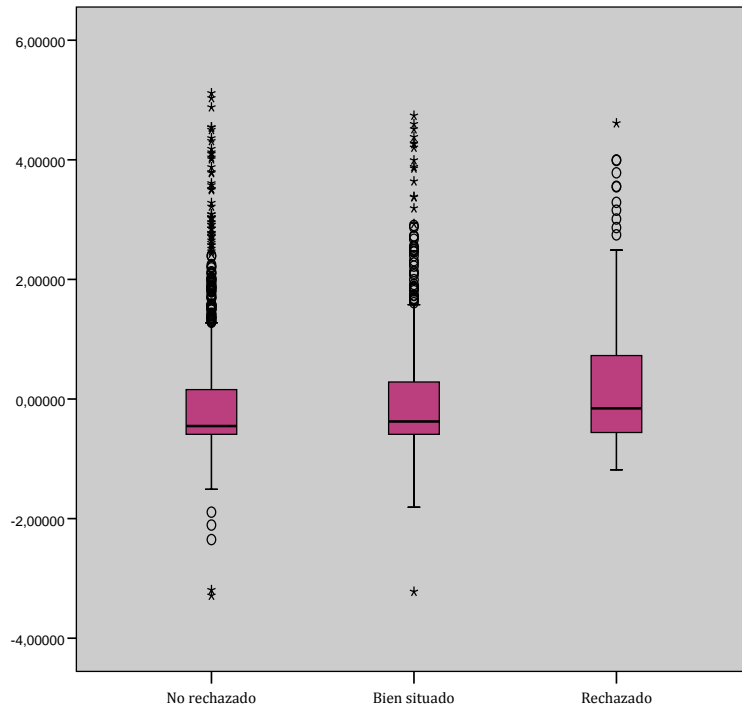


**Gráfico 75: Gráfico del ANACOR para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).**

Aunque el Gráfico 74 de los intervalos de error, no mostraba diferencias significativas, el Gráfico 75 sí muestra ciertas relaciones al tener en cuenta las divisiones del factor según la gravedad de las conductas. Se observa que el grupo de alumnos populares aparece a una distancia importante del resto en el extremo izquierdo superior. Los alumnos sociables son los que presentan los niveles leves de violencia y los no violentos (1,00), pero también son los que presentan las conductas de violencia grave (2,00). Los alumnos con niveles de violencia severa (3,00) aparecen distanciados en el extremo derecho del gráfico, no pudiéndose establecer una posición sociométrica clara.

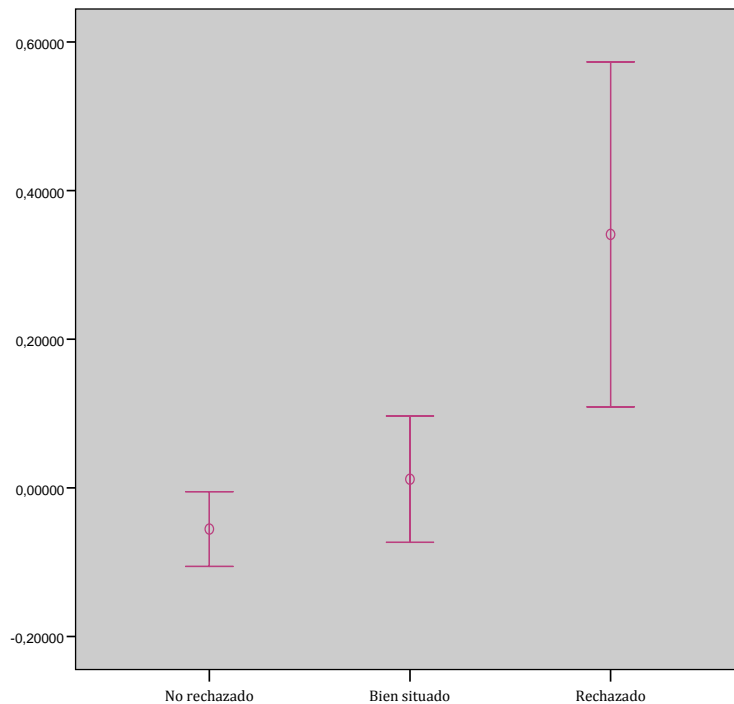


**Rechazos:**



**Gráfico 76: Diagrama de cajas y bigotes para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).**

En cuanto a los rechazos recibidos por los compañeros, se comprueba que los rangos de puntuaciones son muy similares en los alumnos no rechazados y en los bien situados, mientras que el grupo de los rechazados presenta un rango mayor. Se puede comprobar que las puntuaciones extremas superiores son similares en los tres grupos (Gráfico 76).



**Gráfico 77: Intervalo de error (95%) para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).**

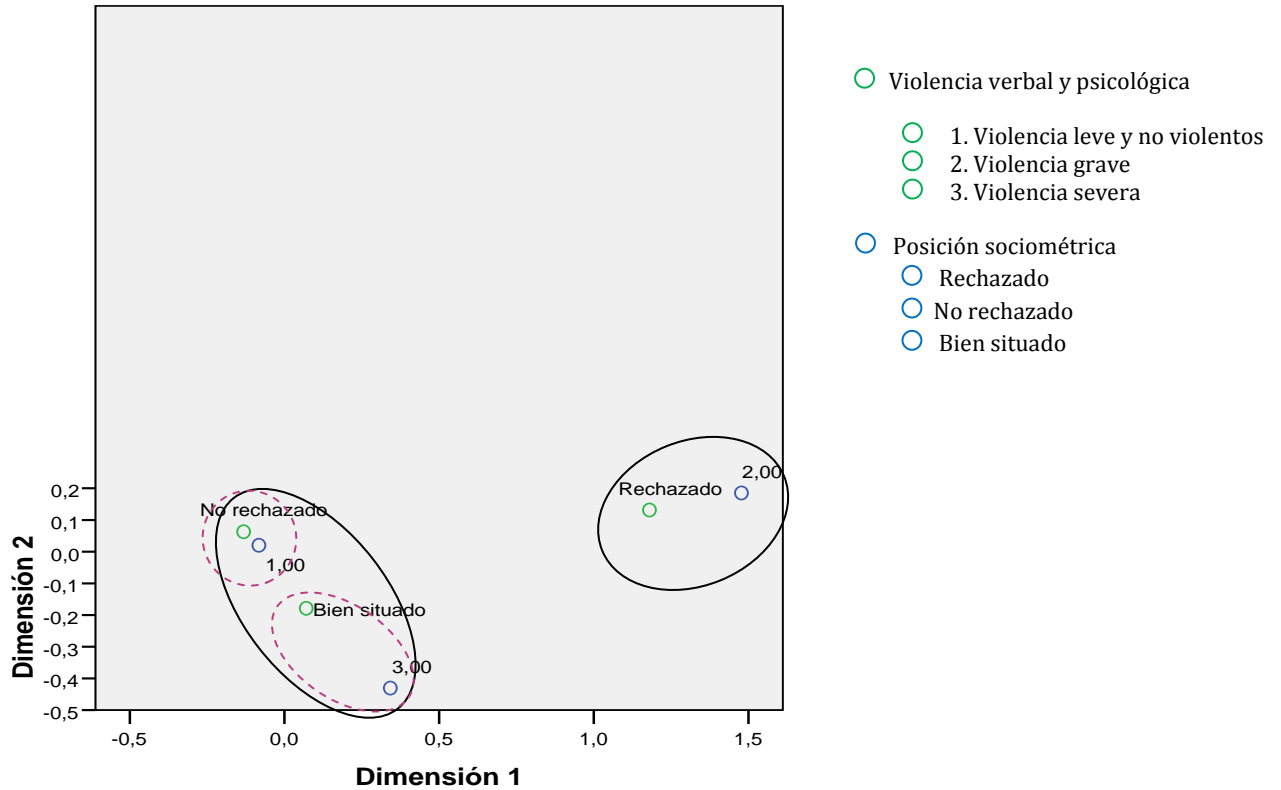
El Gráfico 77 permite comprobar que en violencia verbal y psicológica, los alumnos rechazados presentan puntuaciones significativamente superiores a sus compañeros no rechazados o bien situados.

**Tabla 40: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,094	,009			,983	,983	,031	,079
2	,012	,000			,017	1,000	,022	
Total		,009	19,579	,001 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

La Tabla 39 muestra que la relación entre las variables es significativa ( $p < 0,001$ ) y el mayor peso lo tiene la Dimensión 1 (98,3%).

Puntos de columna y de fila

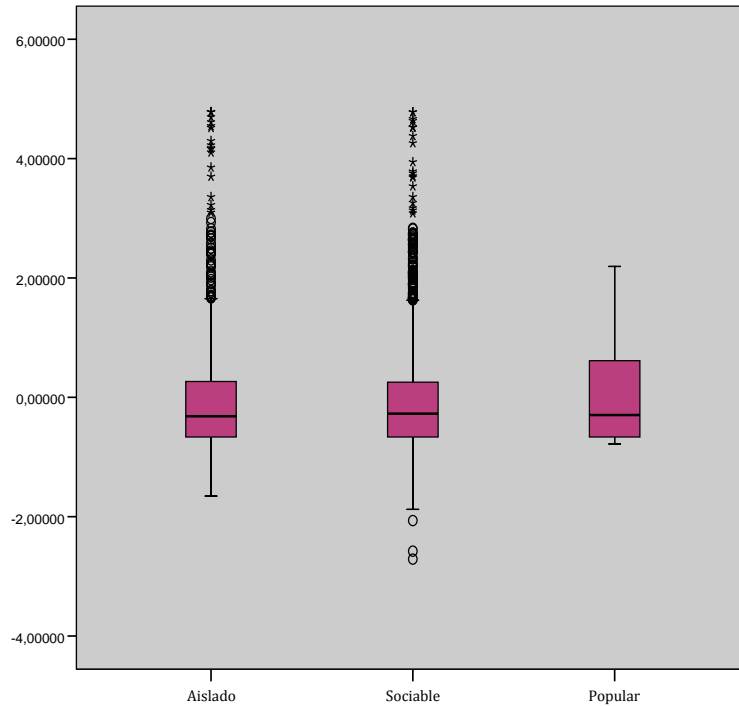


**Gráfico 78: Gráfico del ANACOR para violencia verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).**

El Gráfico 78 muestra dos grupos diferenciados, por un lado, en la zona izquierda, los alumnos no rechazados, con niveles bajos de violencia verbal y psicológica (1,00) y los bien situados con niveles severos de violencia verbal y psicológica (3,00). En la zona derecha del gráfico encontramos a los alumnos rechazados, que se corresponden los niveles graves de violencia (2,00).

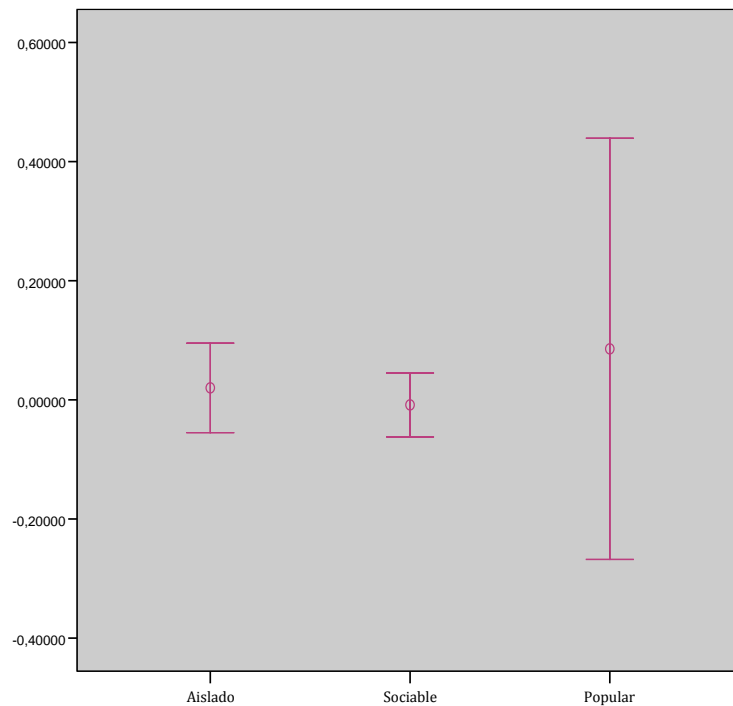
**Factor 3: Violencia emocional y negativismo**

**Elecciones:**



**Gráfico 79: Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Elecciones).**

Como se ha venido observando en los gráficos anteriores, los rangos de puntuaciones de los alumnos aislados y los sociables son muy similares, alcanzando las puntuaciones extremas superiores el mismo nivel. En cambio, los alumnos populares muestran un rango más amplio y no presentan casos atípicos ni extremos. Es importante recordar que el grupo de los populares es muy reducido (Gráfico 79).



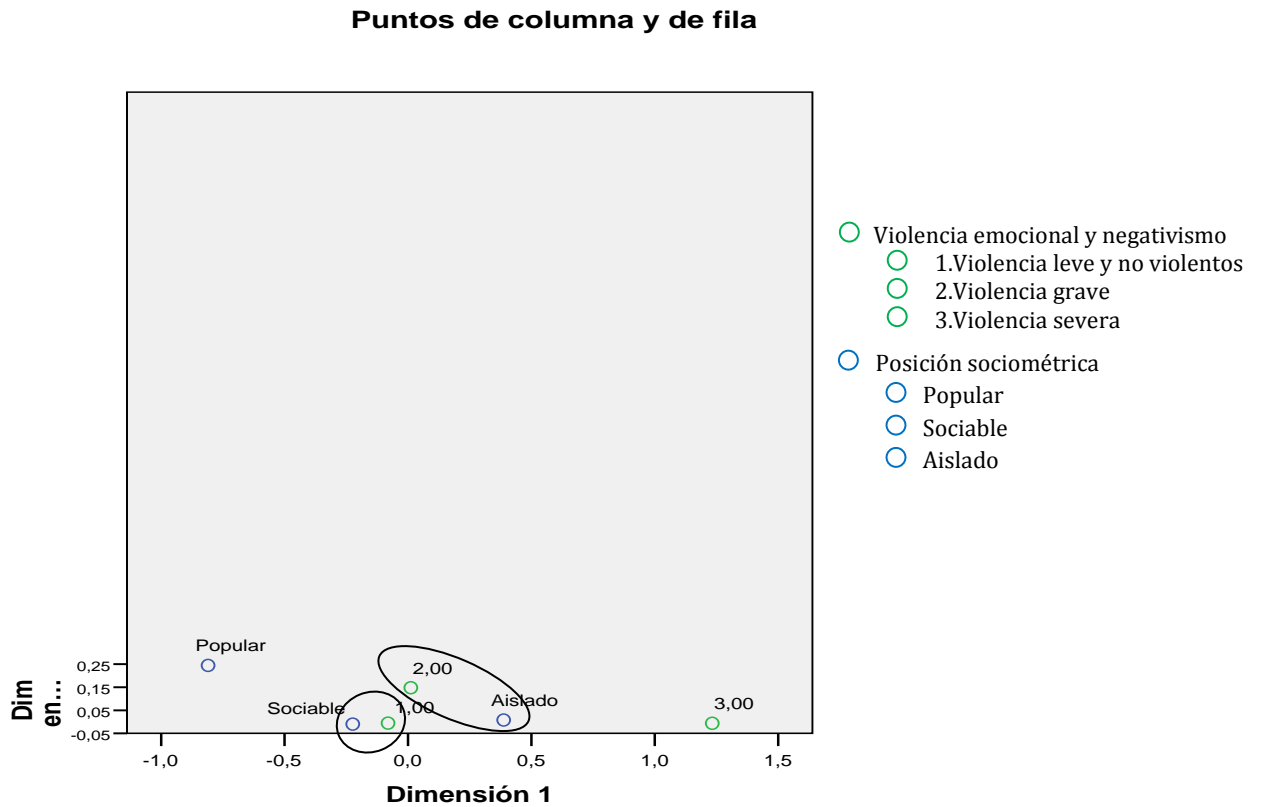
**Gráfico 80: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Elecciones).**

Los intervalos de error (Gráfico 80) permiten observar que no existen diferencias significativas en los niveles de violencia emocional y negativismo, y que el intervalo de confianza de las puntuaciones de los alumnos populares es muy superior a los de los aislados o sociables.

**Tabla 41: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Elecciones).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,095	,009			1,000	1,000	,021	-,017
2	,001	,000			,000	1,000	,022	
Total		,009	19,937	,001 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

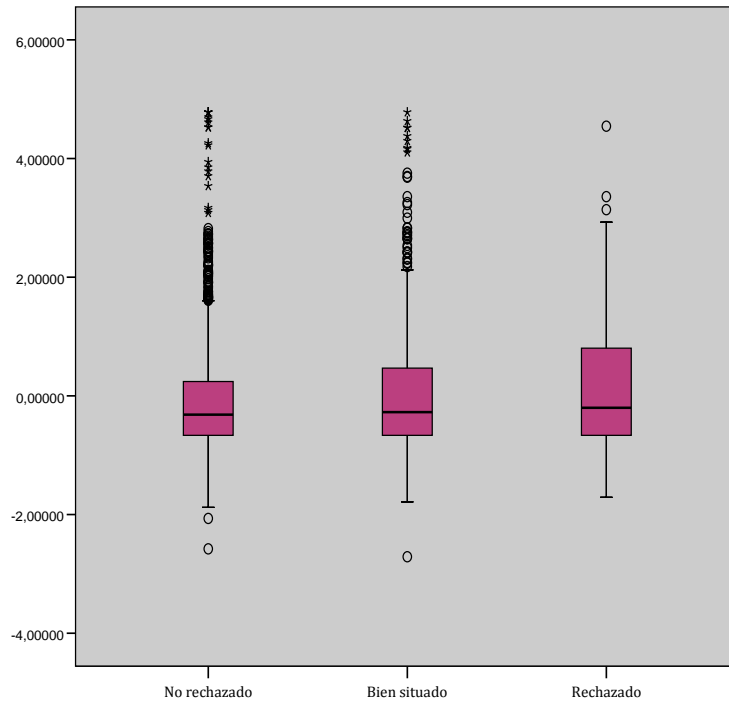
La Tabla 41 muestra que la violencia emocional y posición sociométrica del alumnado están relacionadas ( $p < 0,001$ ) y que la Dimensión 1 explica el 100% de la variabilidad, por lo que las distancias horizontales van a ser de gran importancia.



**Gráfico 81: Gráfico del ANACOR para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Elecciones).**

El Gráfico 81 muestra que existe una agrupación entre los alumnos sociables y los niveles bajos y no violencia (1,00). Los alumnos aislados se relacionan con los niveles altos de violencia emocional (2,00). Por último, se observa que los mientras que los alumnos populares y los de violencia muy grave aparecen en extremos opuestos y muy distanciados.

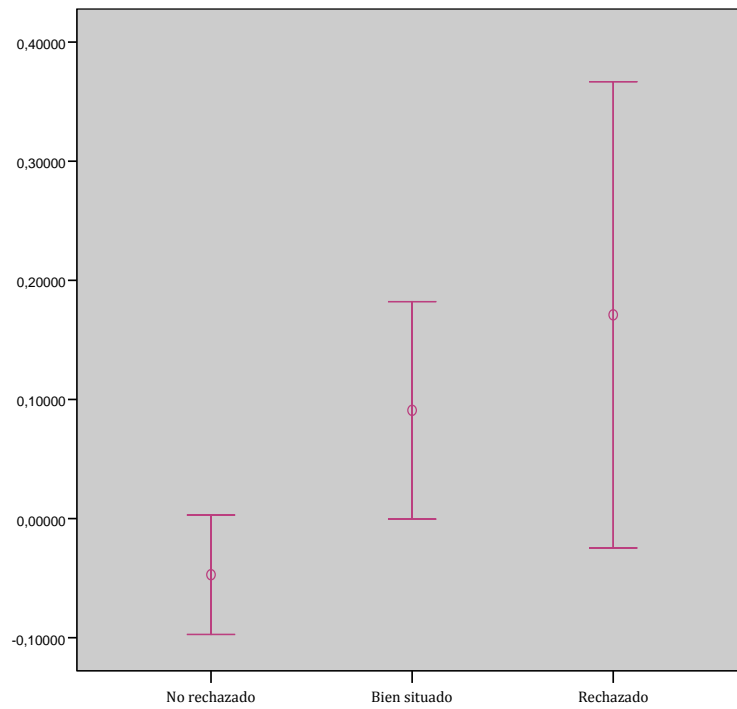
**Rechazos:**



**Gráfico 82: Diagrama de cajas y bigotes para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Rechazos).**

El Gráfico 82 muestra de nuevo rangos similares en los alumnos no rechazados y los bien situados, y casos atípicos y extremos también muy similares. Los alumnos rechazados muestran un rango de puntuaciones más amplio, aunque las puntuaciones del extremo superior llegan al mismo nivel que en los no rechazados y los bien situados.

Los intervalos de error muestran que no existen diferencias significativas en los niveles de violencia emocional y negativismo, aunque sí una tendencia ascendente, tanto en las puntuaciones medias como en los intervalos de confianza con el grupo de los rechazados (Gráfico 83).



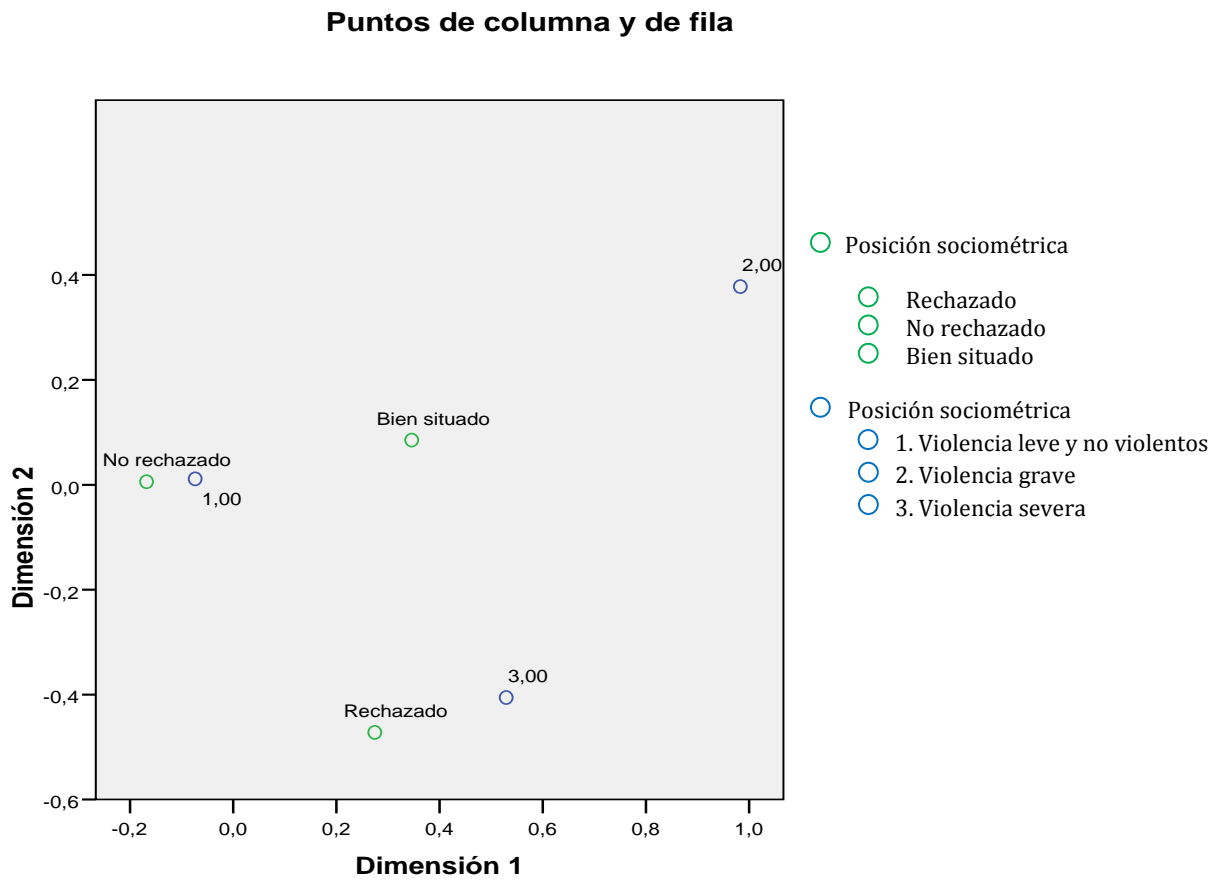
**Gráfico 83: Intervalo de error (95%) para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Rechazos).**

**Tabla 42: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Rechazos).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,056	,003			0,934	0,934	,022	,044
2	,015	,000			,066	1,000	,024	
Total		,003	7,421	,115 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

En este caso, como se comprueba en la Tabla 42 no existe relación significativa entre la violencia emocional y el negativismo y el rechazo de los compañeros, por lo que no se analiza el Gráfico ANACOR.



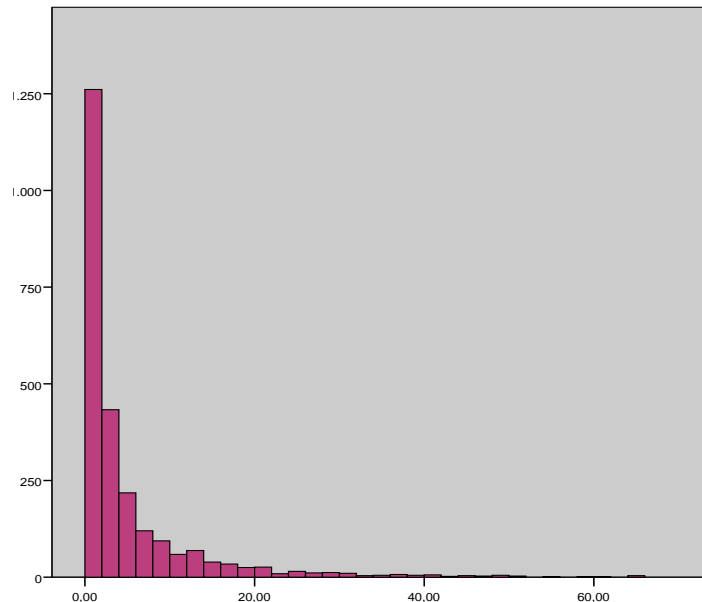


**Gráfico 84: Gráfico del ANACOR para violencia emocional y negativismo y posición sociométrica (Rechazos).**

### 3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS SITUACIONES DE VICTIMIZACIÓN

#### 3.1.Descripción general de la victimización

De igual forma que con la variable violencia, se valora a continuación la distribución de la variable victimización o violencia sufrida. Esta variable refleja el número de veces que los alumnos afirman haber sufrido alguna agresión. La distribución es claramente decreciente, desde el valor 0 al valor 66.



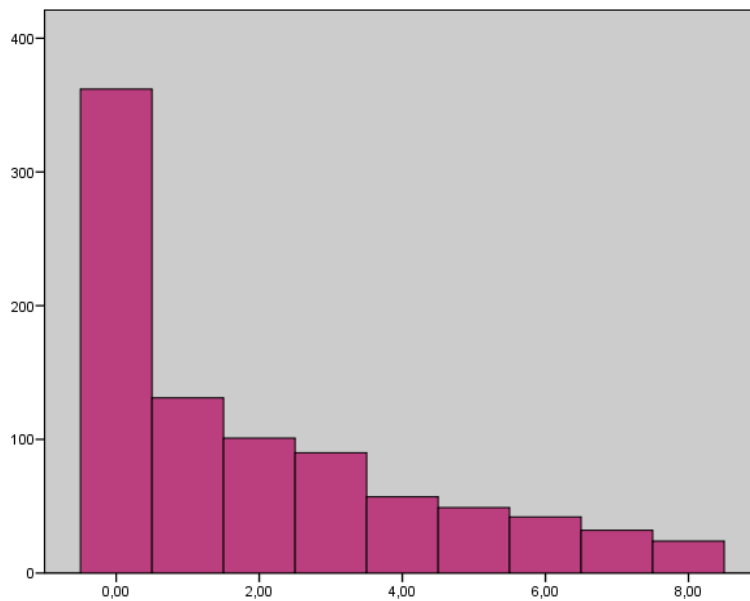
**Gráfico 85: Distribución de la variable violencia sufrida, victimización.**

En la Tabla 42, aparecen divididos en dos grupos los alumnos que han estado implicados en situaciones de victimización y los que no lo han estado. Los alumnos que han sufrido alguna situación de violencia supera a los que no, formando el primer grupo un total de 1638 chicos y chicas (64,2%) y el segundo 914 (35,8%). Los chicos están más implicados en situaciones de victimización que las chicas como muestra la Tabla 43.

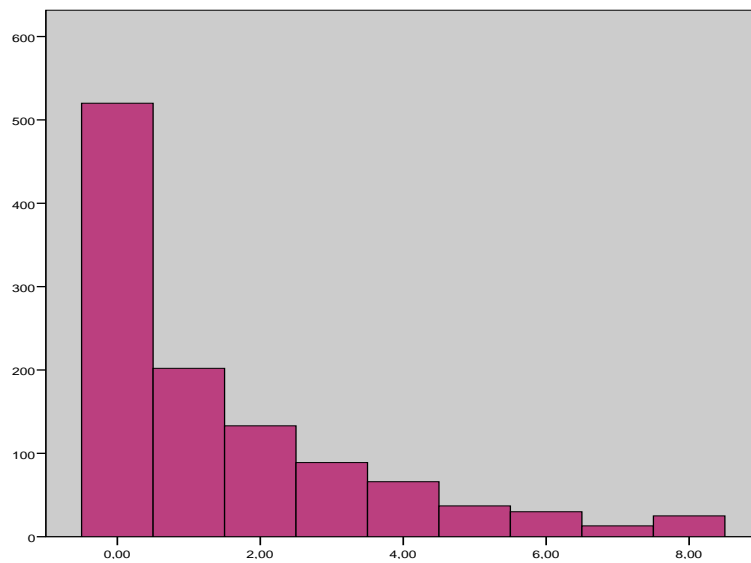
**Tabla 43: Distribución de la variable victimización en dos grupos (alumnos que han sufrido algún tipo de violencia y los que no).**

¿Han sufrido violencia?		Frecuencia	Porcentaje
<b>CHICOS</b>	Sí	1638	64,2
	No	914	35,8
	Total	2552	100,0
<b>CHICAS</b>	Sí	778	68,2
	No	362	31,7
	Total	1140	100
<b>Total</b>		<b>1246</b>	<b>100</b>

Pasamos a continuación a analizar estas mismas características diferenciando chicos y chicas.

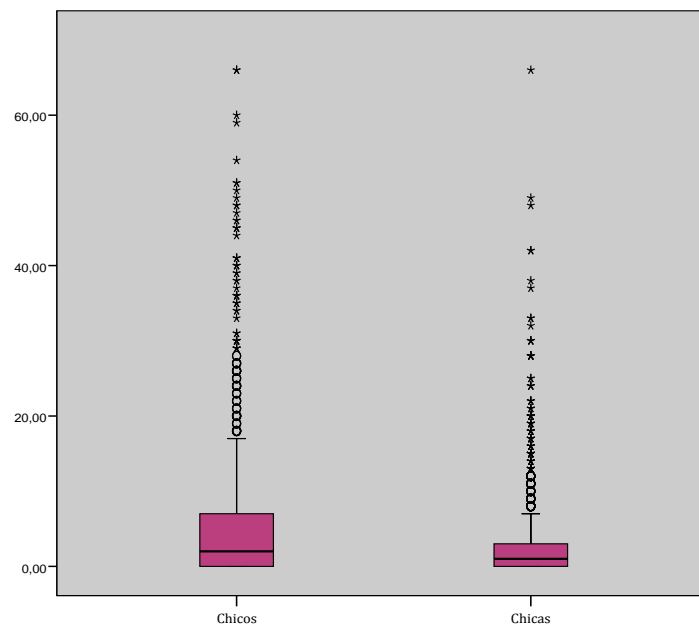


**Gráfico 86: Distribución de la variable victimización en el grupo de chicos.**



**Gráfico 87: Distribución de la variable victimización para el grupo de chicas.**

Los chicos afirman haber sufrido más agresiones por parte de sus compañeros/as que las chicas, es decir, los niveles de victimización son mayores en este grupo. En los chicos aparecen los niveles más extremos de victimización, es decir, los niveles de violencia más graves los sufren los chicos.



**Gráfico 88: Diagrama de cajas y bigotes para la comparación de la distribución de la variable victimización en chicos y chicas.**

El Gráfico 88 muestra que el rango de puntuaciones de los chicos es mayor que el de chicas y que además se encuentran más casos extremos en los primeros.

### 3.2. Niveles de victimización por ítems

En este apartado, como se realizó en las conductas relacionadas con la violencia, se realiza una descripción general de los niveles de victimización, es decir, la violencia que los alumnos afirman haber sufrido de manos de alguno de sus compañeros (Tabla 43).

En chicos y chicas, las agresiones más frecuente son “Un estudiante me hizo bromas o molestó para enojarme”, seguida de “Un estudiante dijo una cosa de mi para hacer reír a otros”.

En chicos, siguen en frecuencia, situaciones como “Un estudiante me empujó”, “Otros estudiantes me animaron a pelear” y “Un estudiante me insultó a mi o a mi familia”.

Por último, las situaciones que los alumnos afirman haber sufrido con menor frecuencia, son “He recibido un SMS amenazante o insultante” y “Un estudiante me dio una paliza”.

Tras las primeras conductas coincidentes con los chicos, las chicas afirman haber sufrido la situación “Un estudiante trató de herir mis sentimientos” y “Un estudiante me insultó a mí o a mi familia” y “Un estudiante me empujó”.

Por último, para las chicas las situaciones sufridas con menos frecuencia son “Un estudiante me dio una bofetada o patada”, “He recibido un SMS amenazante o insultante” y “Un estudiante me dio una paliza”, situaciones que también afirmaban los chicos haber sufrido con menos frecuencia.

Como en violencia, los niveles de victimización son mayores en todos los ítems en varones ( $p < 0.00$ ), excepto en “Un estudiante trató de herir sus sentimientos”, superior en chicas aunque no significativamente.

Las principales formas de victimización, con aproximadamente la mitad del alumnado implicado alguna vez o con frecuencia, son haber recibido bromas (44.9%) y que hayan dicho cosas de ellos para hacer reír (40.7%). La tercera parte de los alumnos ha recibido empujones (30.3%). La cuarta parte, sufre insultos hacia él/ella o su familia (24.7%), han intentado herir sus sentimientos (21.3%), les han animado a pelear (24.8%) y también les han retado a pelearse (17.2%). Otras situaciones menos frecuentes, que representan al 10%, han sido recibir patadas o bofetadas (13.7%) amenazas (12.2%). Por último, por debajo del 5%, encontramos las situaciones como recibir una paliza (5%), y SMS amenazantes (4.3%).

En cuanto a las chicas, a un tercio les han gastado bromas para que se enfaden (37.9%) o les han dicho cosas para hacer reír (30.5%). La cuarta parte a recibido empujones (17.8%), les han insultado (15.6%) y han tratado de herir sus sentimientos (20.4%). Por debajo del 10 % encontramos situaciones como haber sido animadas a pelear (8%) o retadas a pelear (5.6%). Por último, por debajo del 5%, han sido amenazadas (5%), les han dado una bofetada o patada (4.2%), han recibido SMS amenazantes (2.9%) o les han dado una paliza (1.6%).

Tabla 44: Niveles de violencia sufrida por ítems. Victimización

	Chicos								Chicas							
			Nº de veces que ha sufrido la conducta								Nº de veces que ha sufrido la conducta					
	Media	ET	Nunca		1-3 veces semana		4 veces o mas		Media	ET	Nunca		1-3 veces semana		4 veces o mas	
Actos sufridos (victimización)			n	%	n	%	n	%			n	%	n	%	n	%
Un estudiante me hizo bromas o molestó para enojarme	1.09**	.047	626	51.6	442	36.4	103	8.5	0.80**	.039	782	60.7	407	31.6	81	6.3
Un estudiante dijo una cosa de mi para hacer reír a otros	1.0**	.047	678	55.8	381	31.4	113	9.3	0.67**	.038	876	68	391	24.7	75	5.8
Un estudiante me empujó	0.68**	.039	804	66.2	305	25.1	63	5.2	0.32**	.025	1041	80.8	206	16	23	1.8
Un estudiante me insultó a mi o a mi familia	0.63**	.041	872	71.8	231	19	69	5.7	0.33**	.028	1068	82.9	168	13	34	2.6
Un estudiante trató de herir mis sentimientos	0.52	.037	914	75.3	201	16.6	57	4.7	0.44	.033	1007	78.1	217	16.8	46	3.6
Un estudiante me dio una paliza	0.13**	.020	1110	91.4	42	3.5	18	1.5	0.04**	.011	1249	96.9	16	1.2	5	0.4
Otros estudiantes me animaron a pelear	0.65**	.041	871	71.7	225	18.5	76	6.3	0.17**	.02	1166	90.5	87	6.7	17	1.3
Un estudiante me retó a pelear	0.48**	.038	963	79.3	148	12.2	61	5	0.12**	.017	1199	93	60	4.7	11	0.9
Un estudiante me dio una bofetada o patada	0.35**	.032	1005	82.8	123	10.1	44	3.6	0.08**	.014	1216	94.3	45	3.5	9	0.7
Un estudiante me amenazó con herirme o golpearme	0.32**	.031	1028	84.7	104	8.6	40	3.6	0.12**	.018	1205	93.5	50	3.9	14	1.1
He recibido un SMS amenazante o insultante	0.15*	.024	1120	92.3	29	2.4	23	1.9	0.07*	.014	1232	95.6	29	2.2	9	0.7

Comparaciones de medias. \*:  $p < 0.05$  \*\*:  $p < 0.01$ . ET: Error típico de la media.

### 3.3. Análisis factorial de la variable victimización

Se presenta a continuación el análisis factorial realizado sobre las variables relacionadas con la victimización para comprobar si existen factores comunes que identifiquen diferentes tipos de victimización. Antes de comenzar el análisis factorial se describen en la Tabla 45 las variables que serán objeto de estudio (media y desviación típica).

**Tabla 45: Descripción de ítems que forman la variable victimización**

	Media	DT
Un estudiante hizo bromas	,94	1,522
Un estudiante dijo cosas para hacer reír	,83	1,500
Un estudiante le empujó	,49	1,153
Un estudiante le insultó a él o a su familia	,47	1,215
Un estudiante trató de herir sus sentimientos	,48	1,225
Un estudiante le dió una paliza	,08	,567
Le animaron a pelear	,40	1,137
Un estudiante le retó a pelear	,29	1,018
Un estudiante le dió una bofetada o patada	,21	,854
Un estudiante le amenazó con herirle	,21	,880
Recibió un SMS amenazante o insultante	,11	,673

La Tabla 46 muestra el valor de la prueba de Bartlett y el nivel de significación que indica que tiene sentido la realización del análisis factorial.

**Tabla 46: KMO y prueba de Bartlett para la variable victimización**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,904
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado
	11394,930
	gl
	55
	Sig.
	,000



Para comprobar la calidad que tendrá dicho factorial la medida de adecuación muestral de Kaise-Meyer-Olkin (KMO) compara los coeficientes de correlación de Pearson con los coeficientes de correlación parcial. Cuanto mayor sea dicho índice (que toma valores entre 0 y 1) mejor es el análisis factorial. Según la Tabla de Kayes (1974) se considera como KMO aceptable aquel que supere el valor 0.7 y de excelente aquel que supere el valor de 0.9.

La Tabla 47 muestra los factores calculados.

**Tabla 47: Varianza total explicada con los dos primeros componentes**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,147	46,791	46,791	5,147	46,791	46,791
2	1,251	11,368	58,159	1,251	11,368	58,159
3	,791	7,187	65,346			
4	,722	6,568	71,914			
5	,658	5,981	77,895			
6	,484	4,399	82,294			
7	,460	4,182	86,476			
8	,423	3,844	90,320			
9	,384	3,488	93,808			
10	,354	3,215	97,024			
11	,327	2,976	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Dos factores han superado el autovalor ha superado el 1 y el porcentaje de varianza explicada es 58,2%. Además de tener en cuenta los autovalores se ha comprobado con tres y cuatro factores y dos ha sido la opción que ha aportado mejores resultados.

La Tabla 48 muestra los coeficientes utilizados para expresar cada variable estandarizada en términos de los dos factores del modelo.

**Tabla 48: Matriz de componentes**

	Componente	
	1	2
Un estudiante le amenazó con herirle	,780	,137
Un estudiante le insultó a él o a su familia	,767	-,156
Un estudiante le empujó	,730	-,142
Un estudiante trató de herir sus sentimientos	,726	-,291
Un estudiante le retó a pelear	,724	,267
Un estudiante le dió una bofetada o patada	,698	,194
Un estudiante dijo cosas para hacer reír	,678	-,512
Le animaron a pelear	,626	,228
Un estudiante hizo bromas	,607	-,520
Un estudiante le dió una paliza	,579	,457
Recibió un SMS amenazante o insultante	,570	,446

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 2 componentes extraídos

Prácticamente todas las variables saturan en el primer factor o dan un valor muy alto en él, por lo que se realiza una rotación VARIMAX.

Los pesos en los factores para la rotación aparecen en la Tabla 49.

**Tabla 49: Matriz de componentes rotados.**

	Componente	
	1	2
Un estudiante le dió una paliza	,734	,073
Recibió un SMS amenazante o insultante	,720	,075
Un estudiante le retó a pelear	,706	,311
Un estudiante le amenazó con herirle	,656	,443
Un estudiante le dió una bofetada o patada	,637	,345
Le animaron a pelear	,609	,271
Un estudiante dijo cosas para hacer reír	,132	,840
Un estudiante hizo bromas	,075	,796
Un estudiante trató de herir sus sentimientos	,319	,714
Un estudiante le insultó a él o a su familia	,444	,645
Un estudiante le empujó	,426	,609

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.  
a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Teniendo en cuenta el factor en que satura cada variable se realizan las siguientes agrupaciones

**Factor 1**

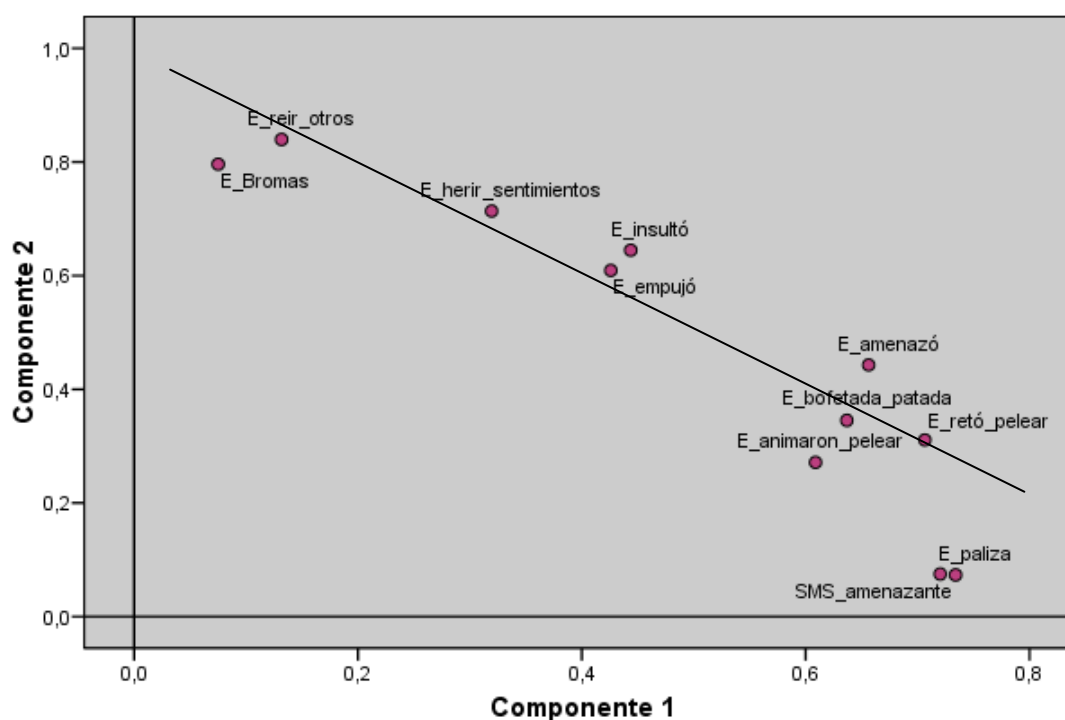
Un estudiante le dió una paliza  
Recibió un SMS amenazante o insultante  
Un estudiante le retó a pelear  
Un estudiante le amenazó con herirle

**Factor 2**

Un estudiante dijo cosas para hacer reír  
Un estudiante hizo bromas  
Un estudiante trató de herir sus sentimientos  
Un estudiante le insultó a él o a su familia  
Un estudiante le empujó

El factor 1 es el que ha aglutinado las variables más victimizantes, el 2 las de victimización menos grave. El primero aglutina situaciones de victimización física y amenazas, mientras el segundo situaciones de victimización verbal y psicológica, términos que se emplearán en adelante para la descripción de cada factor.

El siguiente Gráfico, muestra la representación en dos dimensiones de los factores calculados por el VARIMAX que permite determinar cómo se organizan las variables dentro de cada factor.



**Gráfico 89: Componentes en espacio rotado.**

El Gráfico 89 muestra el posicionamiento relativo de cada una de las variables con respecto a la otra, de forma que el peso del factor 1 va descendiendo a medida que aumenta el 2. Cuando un alumno sufre mucha victimización en sus formas más graves deja de sufrirla en sus formas menos graves.

La Tabla de Comunalidades muestra en tanto por uno la cantidad de varianza que queda explicada de cada variable. Antes de hacer el análisis la varianza explicada por cada variable es uno. Una vez hecho el análisis se observa que el tanto por ciento de la varianza que queda explicada varía entre un 44% y un 72,2%. La variable que mejor explicada queda con el factor correspondiente sería la variable “Un estudiante dijo cosas para hacer reír”, perteneciente al factor que hemos considerado de victimización verbal y psicológica. En cuanto al segundo factor, victimización física y amenazas, la variable que mejor explicada queda es “Un estudiante le amenazó con herirle”, con una varianza explicada del 62,7%.

**Tabla 50: Tabla de comunalidades.**

	Inicial	Extracción
Un estudiante hizo bromas	1,000	,639
Un estudiante dijo cosas para hacer reír	1,000	,722
Un estudiante le empujó	1,000	,552
Un estudiante le insultó a él o a su familia	1,000	,613
Un estudiante trató de herir sus sentimientos	1,000	,611
Un estudiante le dió una paliza	1,000	,544
Le animaron a pelear	1,000	,444
Un estudiante le retó a pelear	1,000	,596
Un estudiante le dió una bofetada o patada	1,000	,525
Un estudiante le amenazó con herirle	1,000	,627
Recibió un SMS amenazante o insultante	1,000	,524

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Por último se estiman las puntuaciones que cada sujeto en cada uno de los factores. Para ello, y sabiendo que dicha relación es lineal, se realiza un análisis de regresión entre los factores y se calculan las puntuaciones estandarizadas de cada sujeto resultando la Tabla 51, de coeficientes.

**Tabla 51: Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes.**

	Componente	
	1	2
Un estudiante hizo bromas	,118	-,416
Un estudiante dijo cosas para hacer reír	,132	-,410
Un estudiante le empujó	,142	-,114
Un estudiante le insultó a él o a su familia	,149	-,124
Un estudiante trató de herir sus sentimientos	,141	-,233
Un estudiante le dió una paliza	,112	,366
Le animaron a pelear	,122	,182
Un estudiante le retó a pelear	,141	,214
Un estudiante le dio una bofetada o patada	,136	,155
Un estudiante le amenazó con herirle	,151	,110
Recibió un SMS amenazante o insultante	,111	,357

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Puntuaciones de componentes.

Es importante tener en cuenta que estos coeficientes son estimaciones de las puntuaciones de cada sujeto, y por lo tanto existe un margen de error. Estos factores y regresión permiten resumir el conjunto de ítems que miden victimización con su peso correspondiente, resumiéndolas en dos factores.

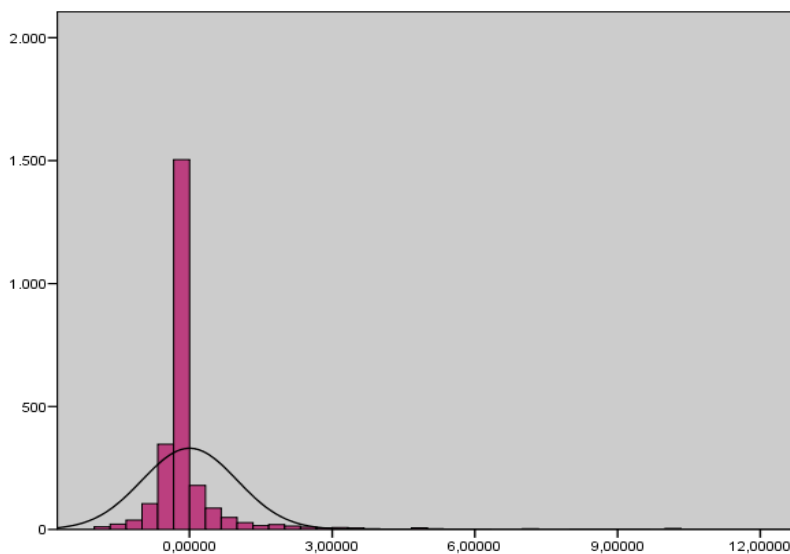
Hay que recordar que las puntuaciones en los factores con rotación no son las mismas que sin rotación sino que quedan multiplicadas por una matriz. En este caso consideraremos las rotadas. La matriz en este estudio de transformación de unas en otras es:

**Tabla 52: Matriz de transformación de las componentes**

Componente	1	2
1	,719	,695
2	,695	-,719

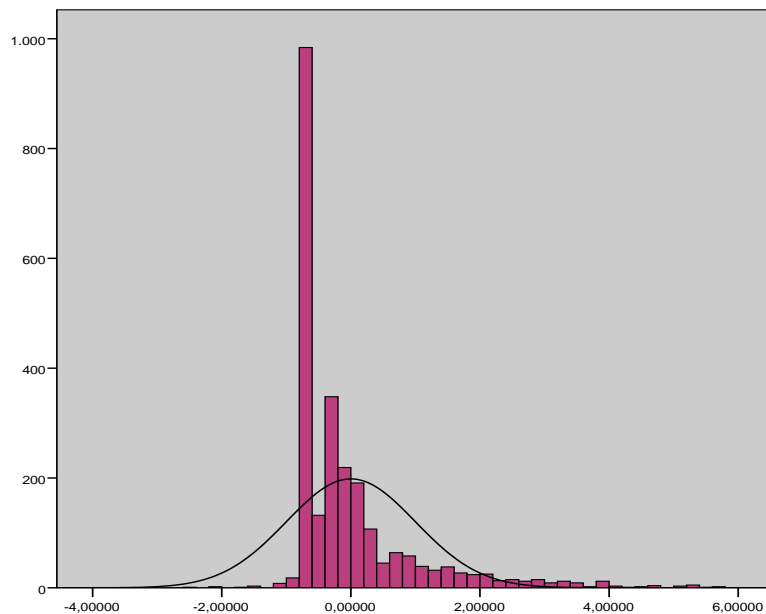
Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Una vez realizado el análisis factorial, cada individuo tiene un valor en cada factor que ha sido calculado mediante el uso de regresión sobre los valores tipificados. El siguiente paso a realizar es el análisis de dichas variables, y para ello comenzamos con un análisis descriptivo de frecuencias para cada uno de los dos factores.



**Gráfico 90: Distribución de frecuencias para la victimización física y amenazas.**

Se puede comprobar en el Gráfico 90, que la mayoría de la población se encuentra en un rango de puntuaciones bajo, es decir, en victimización física y amenazas, la inmensa mayoría de los alumnos encuestados han obtenido bajas puntuaciones. También comprobamos que existen algunos individuos que han obtenido unas puntuaciones llamativamente extremas.



**Gráfico 91: Distribución de frecuencias para la victimización verbal y psicológica.**

En cuanto a la distribución del segundo factor, se comprueba en el Gráfico 91 que si bien la mayoría de la muestra se encuentra en los valores más bajos, la distribución es más heterogénea que en el caso anterior, es decir, existen individuos en un mayor rango de puntuaciones que en el factor 1.

**Tabla 53: Estadísticos descriptivos de los Factores 1 y 2 de victimización.**

		REGR factor score 1 for analysis 4	REGR factor score 2 for analysis 4
N	Válidos	2486	2486
	Perdidos	66	66
Media		,0000000	,0000000
Mediana		-,1056171	-,3696750
Moda		-,10562	-,62022
Desv. típ.		1,00000000	1,00000000
Varianza		1,000	1,000
Asimetría		5,514	2,389
Error típ. de asimetría		,049	,049
Curtosis		41,356	6,649
Error típ. de curtosis		,098	,098
Mínimo		-1,87753	-2,57708
Máximo		10,02907	5,70287
Percentiles	25	-,2398534	-,6202206
	50	-,1056171	-,3696750
	75	-,1056171	,1443998
	90	,3983731	1,2838798
	95	1,2279433	2,1646746
	99	4,8551386	3,9514872

La Tabla 52 muestra los datos descriptivos de ambos factores, y se comprueba que existe una gran diferencia entre el percentil 90, el percentil 95 y el percentil 99 en ambos factores. Las puntuaciones obtenidas por los sujetos que se encuentran en el percentil 99 son muy superiores a las obtenidas en el 95 y en el 90 respectivamente.

Por tanto se divide la muestra en tres subgrupos para cada factor. El primer grupo está formado por los individuos que se encuentran por debajo del percentil 95 (un 95% de la muestra). El segundo grupo por los que se encuentren entre el percentil 95 y el 99 (un 4% de la muestra). Por último, el tercer grupo se encuentra por encima del percentil 99, es decir, el restante 1% de la muestra. Estos grupos se van a denominar para este estudio como de victimización “normal” o ausencia de victimización (95%), victimización grave (4%) y victimización severa (1%).



### 3.4. Victimización física y amenazas

Se realizan a continuación comparaciones y análisis de cada uno de los factores, teniendo en cuenta el sexo del alumno/a, el curso al que pertenece, el lugar de nacimiento, el número de hermanos y la valoración de las relaciones entre hermanos.

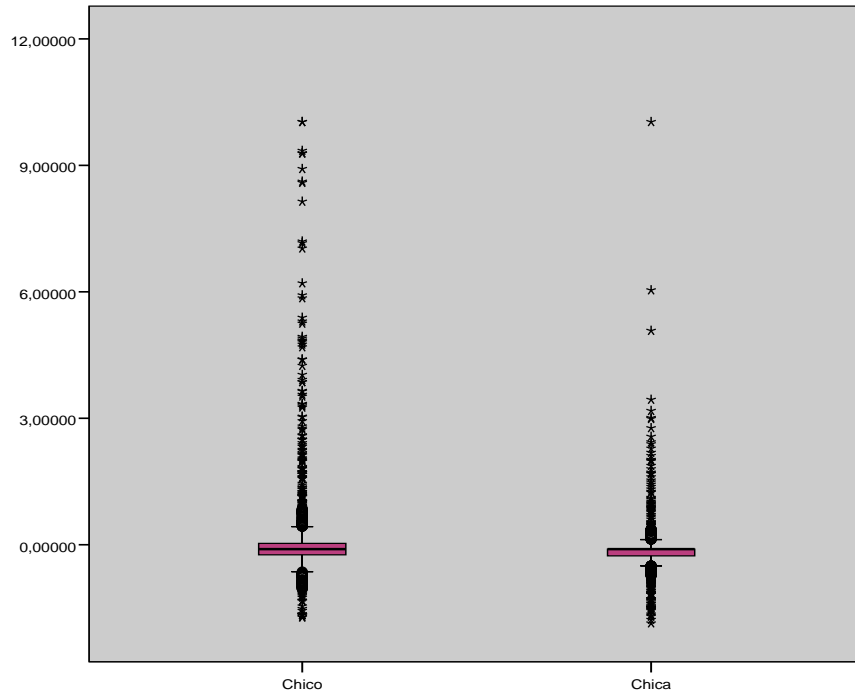
Se inicia esta parte de los resultados con el análisis del primer factor obtenido en la victimización, que recoge las situaciones de victimización física y amenazas.

Un estudiante le dió una paliza
Recibió un SMS amenazante o insultante
Un estudiante le retó a pelear
Un estudiante le amenazó con herirle

#### 3.4.1. Comparación por variables descriptivas

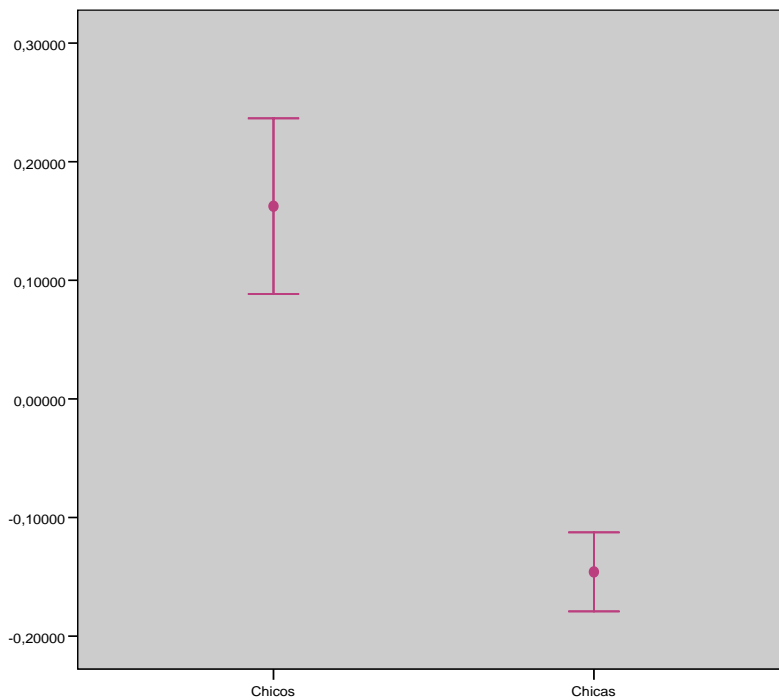
##### Comparación por sexo

La distribución de la victimización física y amenazas es similar en chicos y chicas, aunque las puntuaciones son superiores en chicos que presentan más casos extremos (Gráfico 92).



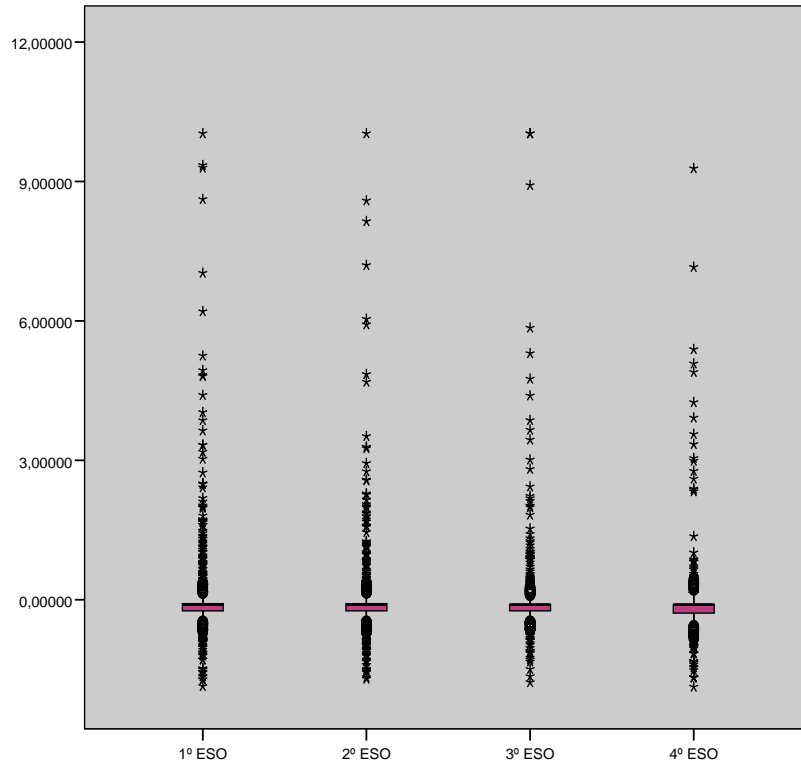
**Gráfico 92: Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas, por sexos.**

El Gráfico 93 muestra que los valores de victimización física y amenazas son significativamente superiores en los chicos.



**Gráfico 93: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas, por sexos.**

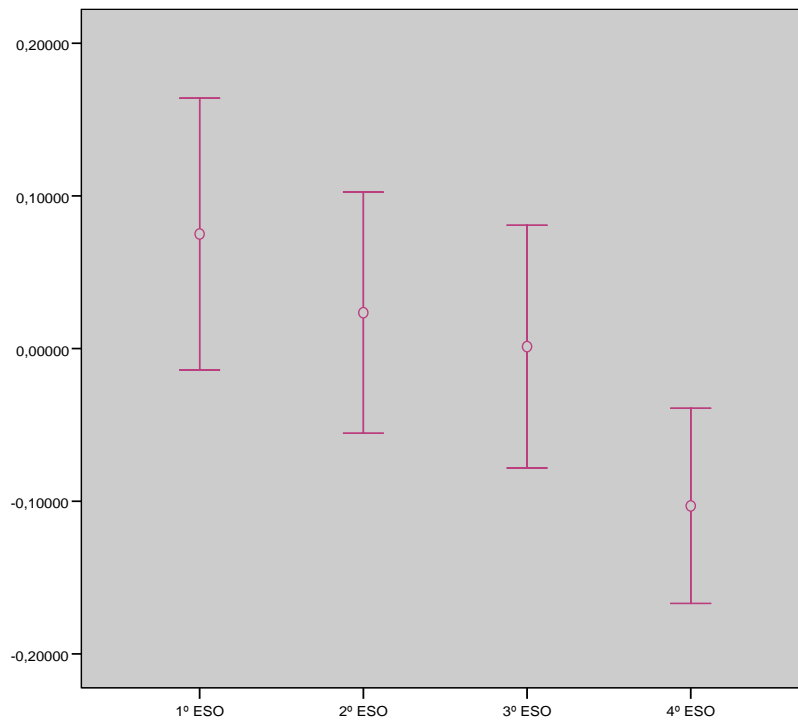
### Comparación por curso académico



**Gráfico 94: Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas por curso académico.**

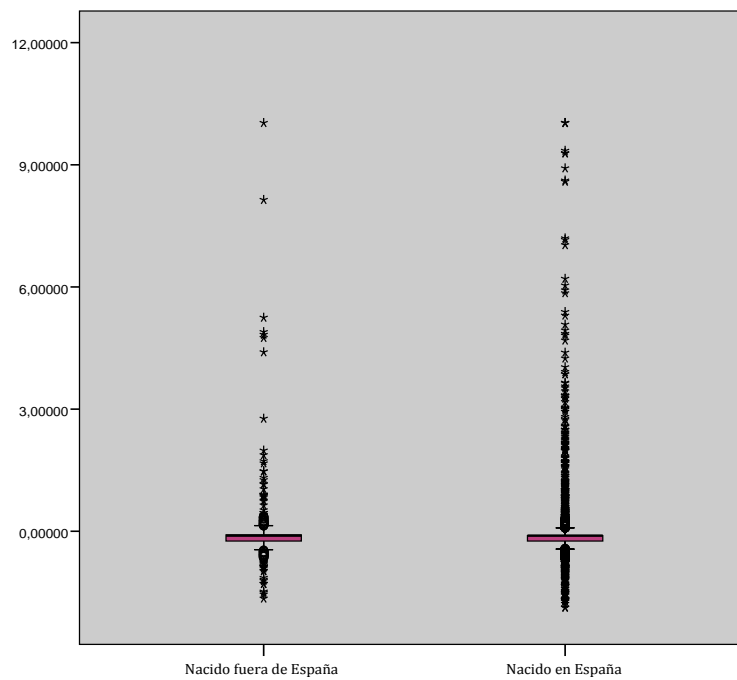
El Gráfico 94 muestra que la distribución de puntuaciones en todos los cursos es muy similar, aunque existe una gran dispersión en las puntuaciones, es decir, se encuentran en todos los cursos una gran cantidad de casos extremos, tanto en los extremos superiores como en los inferiores.

El Gráfico 95 muestra que existen diferencias significativas entre el primer y cuarto curso. Los niveles de victimización física y amenazas son menores en cuarto que en primero y se observa un descenso progresivo de la victimización conforme aumenta el curso académico.



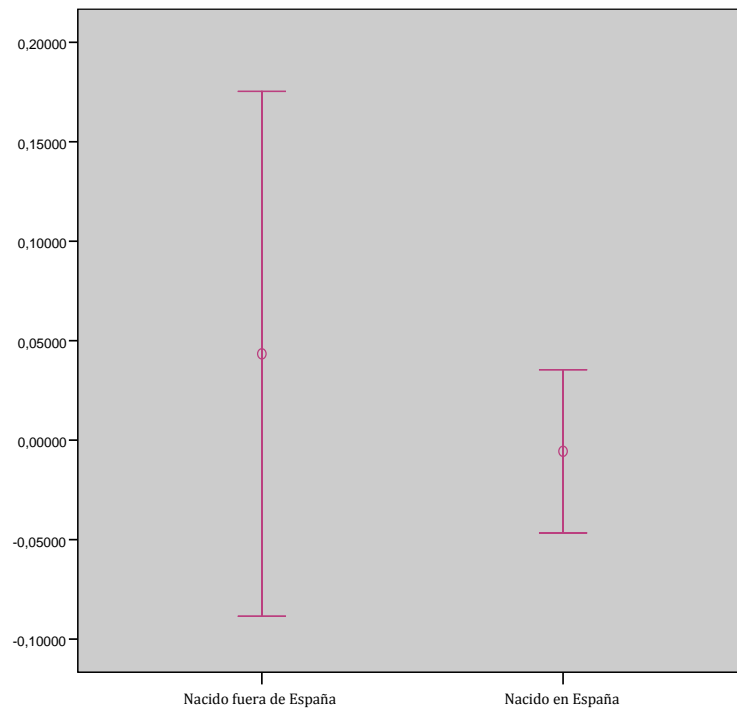
**Gráfico 95: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por curso académico.**

### Comparación por lugar de nacimiento



**Gráfico 96: Diagrama de cajas y bigotes victimización física y amenazas por lugar de nacimiento.**

El Gráfico 96 muestra que la distribución de la victimización física y amenazas es similar tanto en alumnos nacidos en España como fuera. Sí es reseñable que el grupo de chicos y chicas que no han nacido en España muestran una gran cantidad de casos extremos por encima de la media, llegando a puntuaciones tan elevadas como los españoles, que representan una muestra mucho más numerosa.



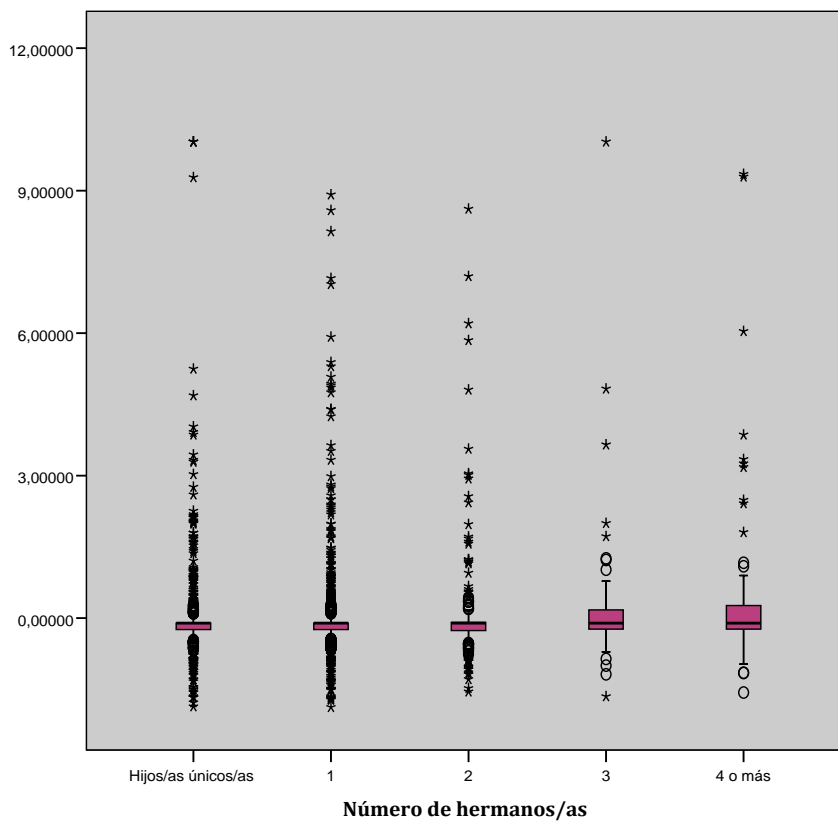
**Gráfico 97: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por lugar de nacimiento.**

No existen diferencias significativas en los niveles de victimización física y amenazas entre alumnos españoles y extranjeros (Gráfico 97). Del mismo modo, se puede comprobar el amplio intervalo de confianza que muestra el grupo de sujetos nacidos fuera de España, ya que el rango triplica el de los españoles.

**3.4.2. Comparación por variables familiares**

**Comparación por número de hermanos**

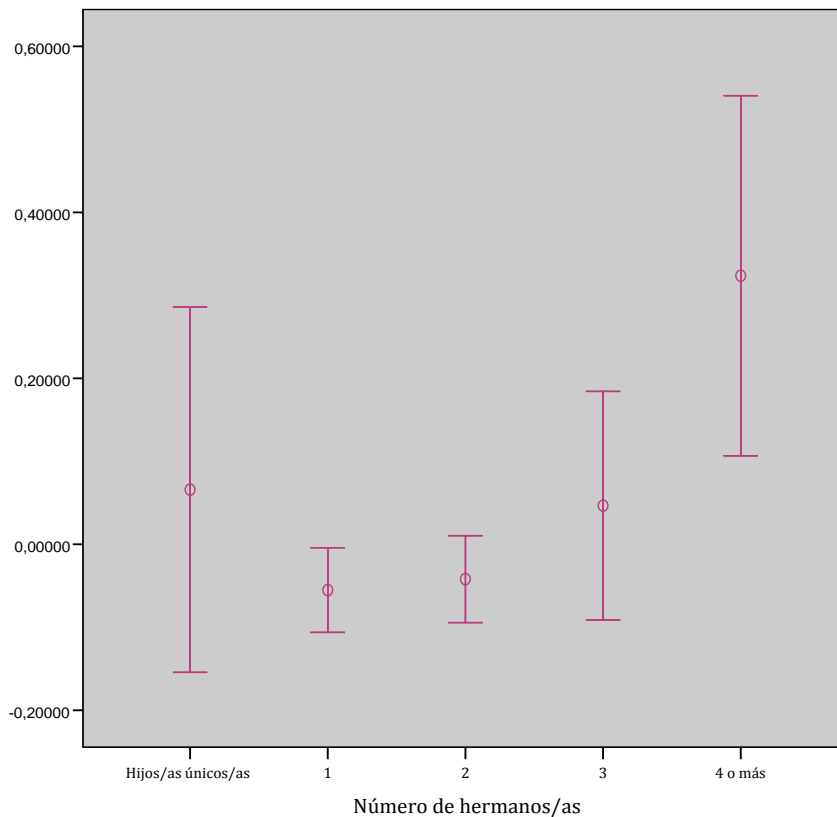
Se comparan en primer lugar los niveles de victimización física y amenazas según el número de hermanos y hermanas que tiene un sujeto, para pasar posteriormente a comparar considerando el sexo de los hermanos.



**Gráfico 98: Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas por número de hermanos y hermanas.**

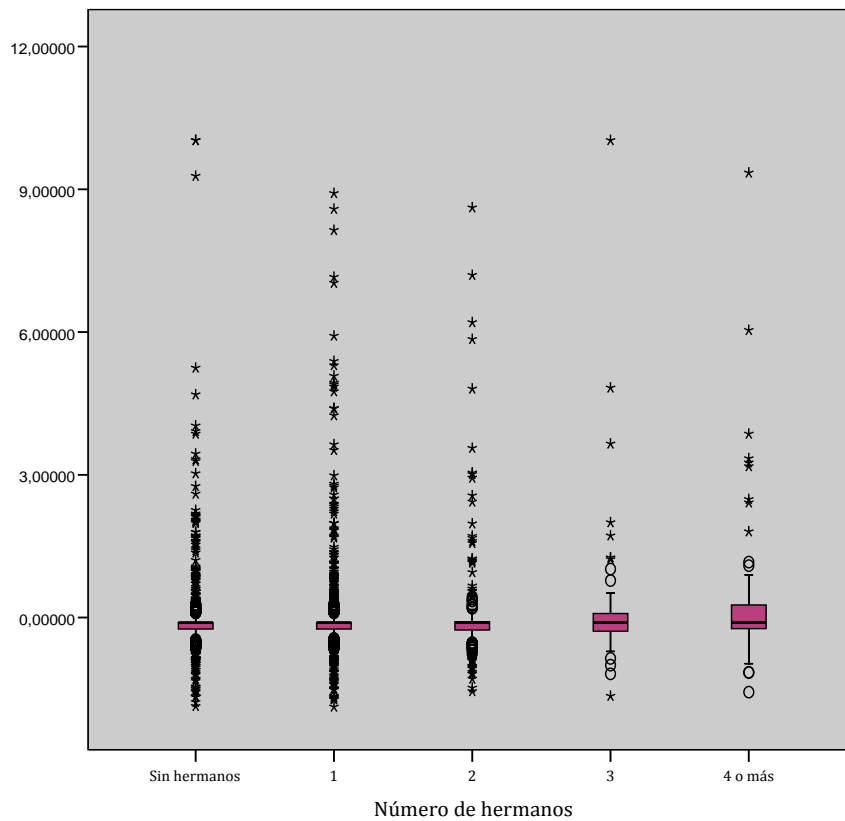
El Gráfico 98 muestra que en todos los grupos las puntuaciones están muy concentradas, es decir, la mayoría de la población se aglutina en un pequeño margen de puntuaciones. Sin embargo, aparecen una gran cantidad de casos extremos, con puntuaciones por encima del percentil 95, sobre todo en hijos únicos y chicos que tienen 1 y 2 hermanos/as. En cuanto a los sujetos que tienen 3

hermanos/as o 4 o más hermanos/as el rango de puntuaciones es algo mayor que en los grupos anteriores y no existen tantos sujetos con puntuaciones extremas.



**Gráfico 99: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por número de hermanos y hermanas.**

Valorando el Gráfico 99, se comprueba que existen diferencias significativas en victimización física y amenazas entre los chicos que tienen 1 o 2 hermanos/as y los que tienen 4 hermanos/as o más, siendo las puntuaciones en victimización más elevadas en éstos. En cambio, no existen diferencias con los alumnos que no tienen hermanos ni hermanas, aunque es llamativo que el intervalo de confianza en este grupo es muy amplio.

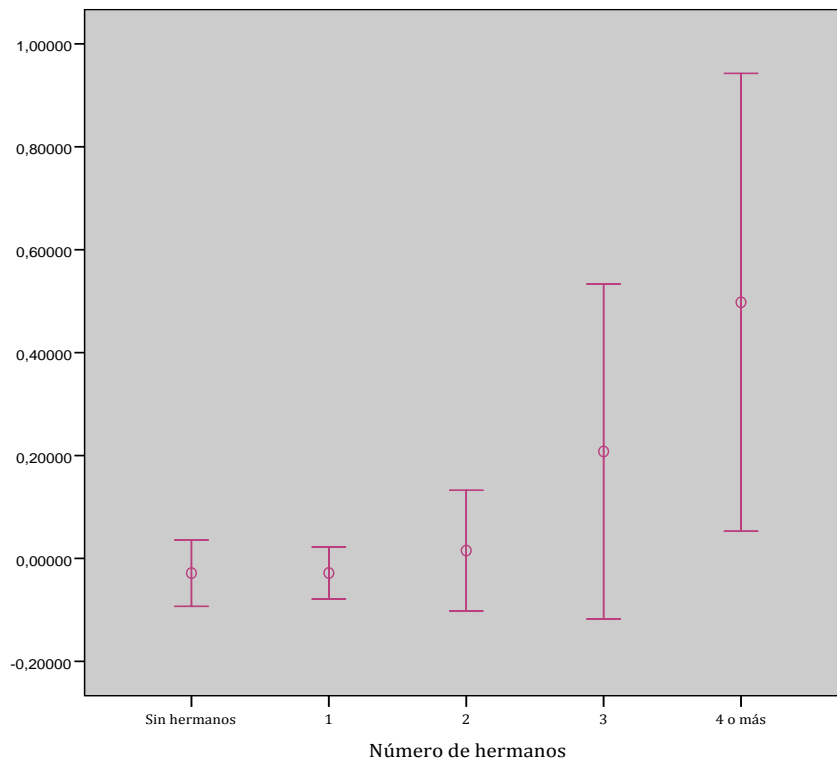


**Gráfico 100: Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas por número de hermanos varones.**

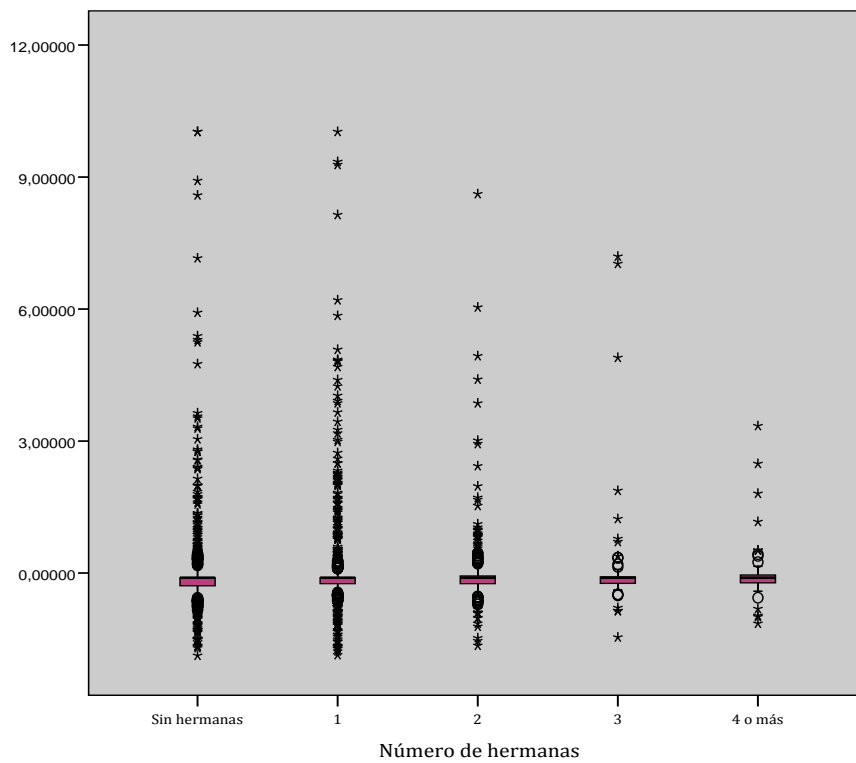
En cuanto a la valoración en el caso de que los hermanos sean varones, el Gráfico 100 muestra que al aumentar el número de hermanos varones aumenta la variabilidad de las puntuaciones. Los niveles de victimización aumentan con el aumento del número de hermanos. Comprobamos que en todos los grupos aparecen casos extremos, sobre todo en los tres primeros. Los niños que no tienen hermanos presentan también un número muy elevado de casos extremos.

El Gráfico 101 muestra que los chicos y chicas que no tienen hermanos y los que tienen 1 hermano, presentan niveles significativamente más bajos de victimización física y amenazas que los que tienen 4 o más. Destaca la amplitud del intervalo de confianza de éste último grupo.





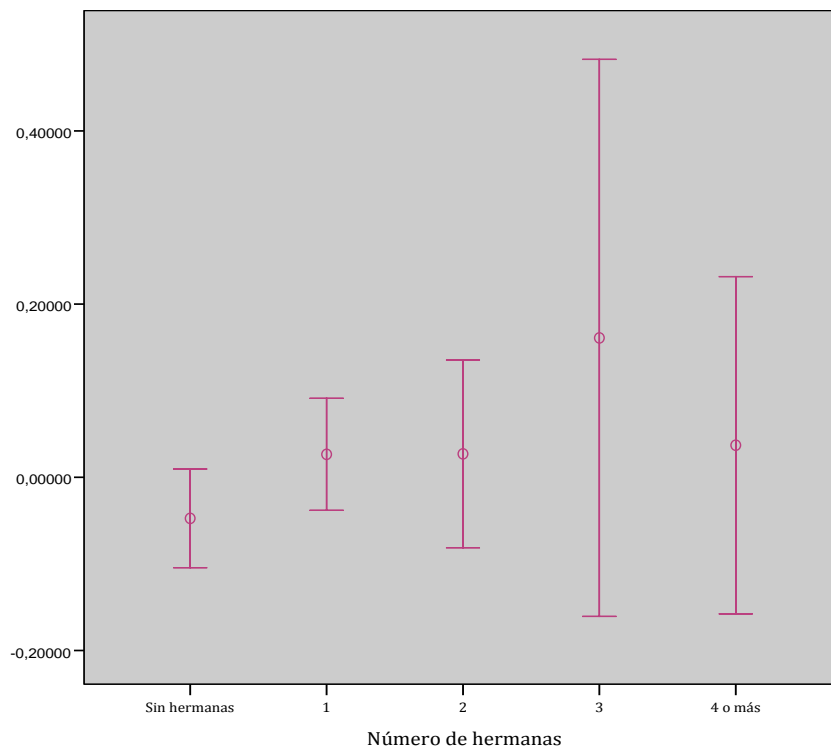
**Gráfico 101: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por número de hermanos varones.**



**Gráfico 102: Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas por número de hermanas.**

El Gráfico 102 muestra que en las hermanas, el rango en el que se distribuyen las puntuaciones es muy reducido. Los alumnos que no tienen hermanas y los que tienen 1, presentan un gran número de puntuaciones extremas, tanto en los límites superiores como inferiores.

El Gráfico 103 muestra que no existen diferencias significativas en victimización física y amenazas según el número de hermanas que tiene un alumno, aunque los intervalos de confianza son mayores en los alumnos que tienen más hermanas, sobre todo en los que tienen 3.

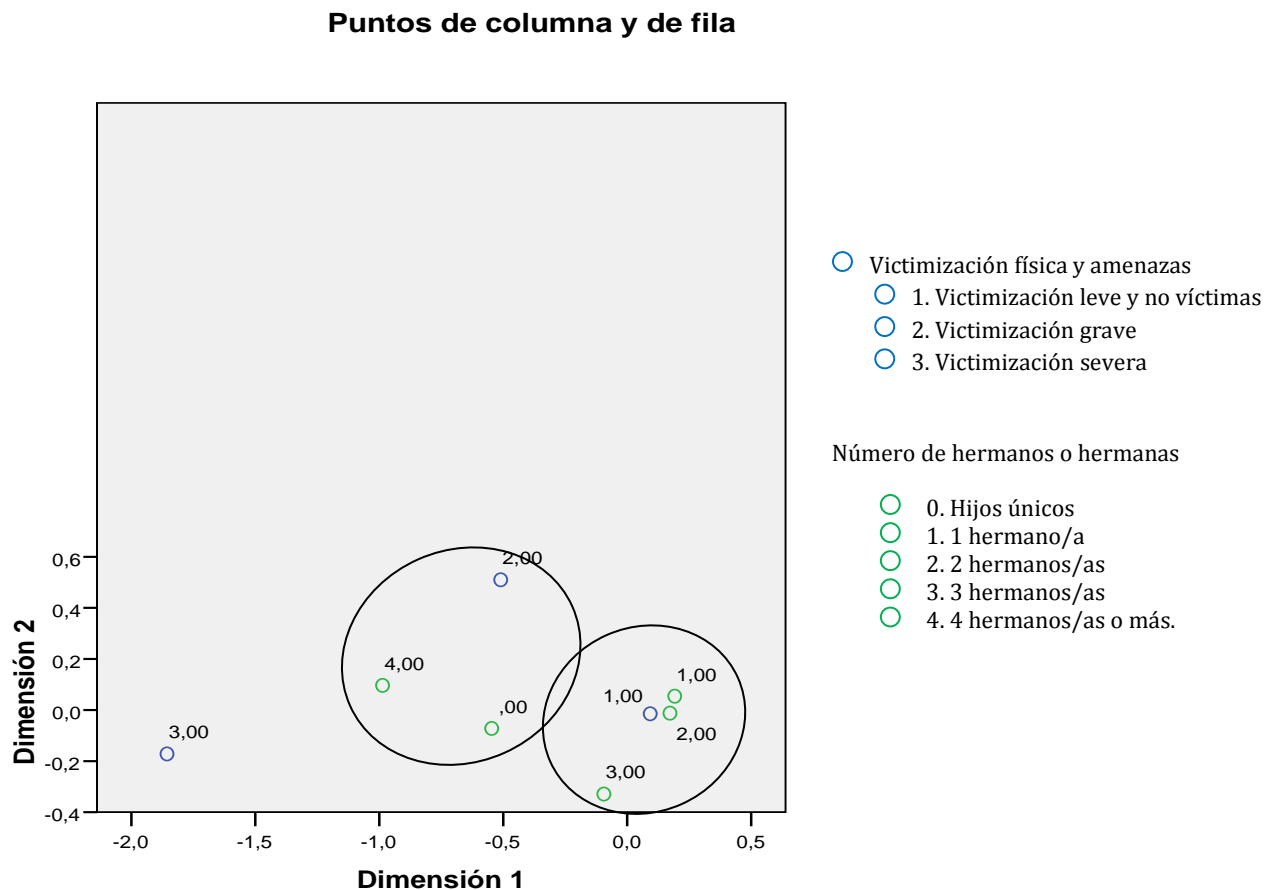


**Gráfico 103: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas por número de hermanas.**

**Tabla 54: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y número de hermanos y hermanas.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,141	,020			,994	,994	,026	-,061
2	,011	,000			,006	1,000	,020	
Total		,020	51,036	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

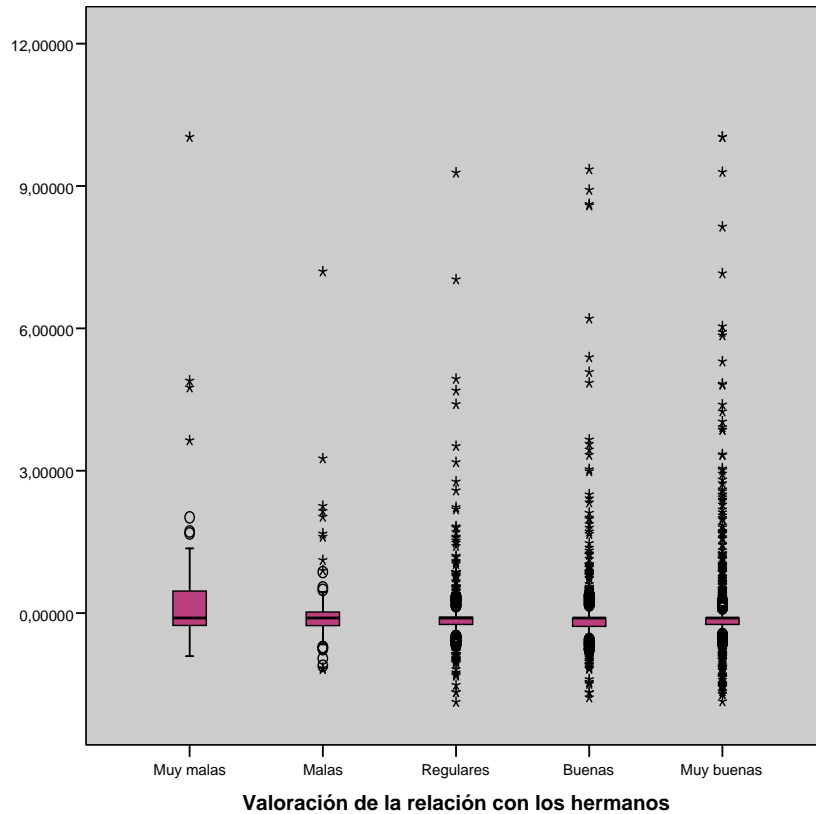
La Tabla 54 muestra que la victimización física y amenazas y el número de hermanos están relacionados y que la Dimensión 1 explica prácticamente el 100% de la inercia explicada, por lo que son más importantes las divisiones horizontales que las verticales.



**Gráfico 104: Gráfico del ANACOR para victimización física y amenazas y número de hermanos y hermanas.**

El Gráfico 104 muestra que los alumnos que tienen 1 hermano, 2, o 3, en la zona derecha del gráfico son los que sufren menos victimización física y amenazas (1,00). Los alumnos con niveles más altos de victimización física y amenazas (2,00), pero no severa, en el centro, se corresponden al grupo de hijos únicos y los que tienen 4 o más hermanos. Por último, el grupo con niveles de victimización física y amenazas severa (3,00), no aparece relacionado con el número de hermanos.

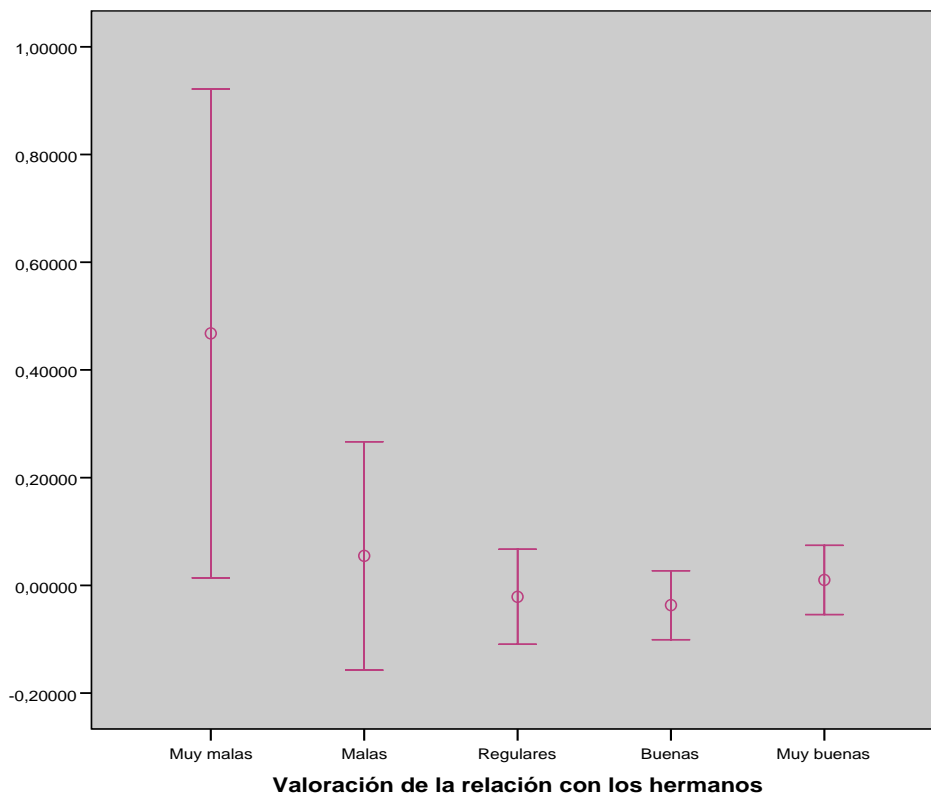
**Calidad de las relaciones con los hermanos y hermanas**



**Gráfico 105: Diagrama de cajas y bigotes para la victimización física y amenazas y la valoración de la relación con los hermanos.**

Los alumnos que consideran que las relaciones con sus hermanos son muy buenas, buenas o regulares, presentan rangos de puntuaciones muy similares, con las puntuaciones de los extremos inferior y superior al mismo nivel. Los alumnos que las consideran malas o muy malas muestran más variabilidad en las puntuaciones, no apareciendo en el caso de los que las consideran muy malas puntuaciones atípicas en el extremo inferior (Gráfico 105)

El Gráfico 106 muestra que existen diferencias significativas en victimización física y amenazas entre aquellos alumnos que valoran que las relaciones con sus hermanos son muy malas y los que las consideran buenas.



**Gráfico 106: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas según la valoración de la relación con los hermanos y hermanas.**

La Tabla 55, del ANACOR, muestra que exista una relación entre la valoración de la relación con los hermanos y los niveles de victimización física y amenazas están relacionadas ( $p < 0,001$ ), y que el mayor peso lo tienen la Dimensión 1 (94,9) por lo que tendrán más importancia las distancias horizontales que las verticales.

**Tabla 55: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,130	,017			,949	,949	,033	-,016
2	,030	,001			,051	1,000	,021	
Total		,018	42,118	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

Puntos de columna y de fila

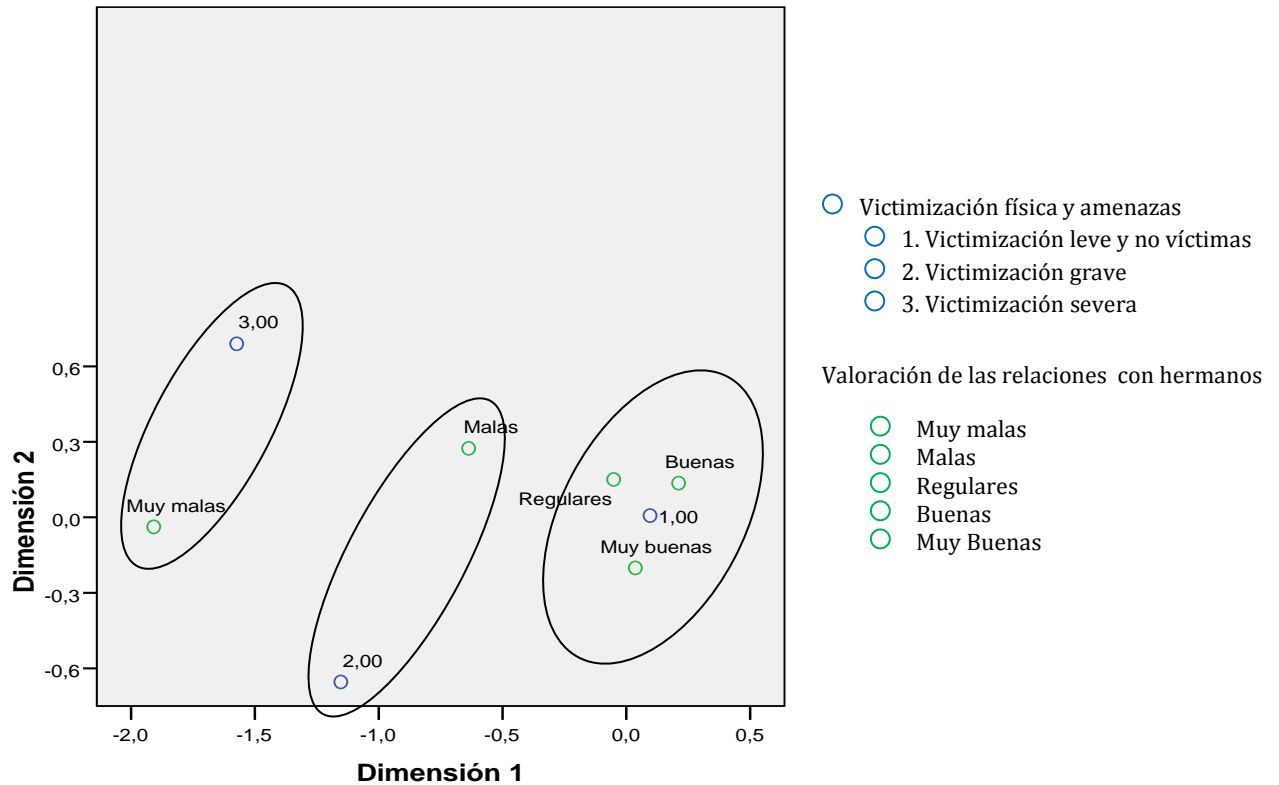


Gráfico 107: Gráfico del ANACOR para victimización física y amenazas y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.

En el Gráfico 107 se pueden observar tres agrupaciones. A la derecha del gráfico los alumnos menos victimizados (1,00), que se relacionan con el grupo que considera que las relaciones con sus hermanos son regulares, buenas o muy buenas. En el centro los alumnos que consideran que las relaciones son malas, que son los que sufren victimización grave (2,00), y por último los que sufren la victimización física y amenazas severa (3,00) que consideran las relaciones con sus hermanos muy malas, en la zona izquierda.

### 3.5. Factor 2: Victimización verbal y psicológica

Se realiza a continuación el análisis del factor 2, que se refiere a las situaciones de victimización verbal y psicológica y que incluye los siguientes ítems.

Un estudiante dijo cosas para hacer reír  
Un estudiante hizo bromas  
Un estudiante trató de herir sus sentimientos  
Un estudiante le insultó a él o a su familia  
Un estudiante le empujó

#### 3.5.1. Comparación por variables descriptivas

#### Comparación por sexo

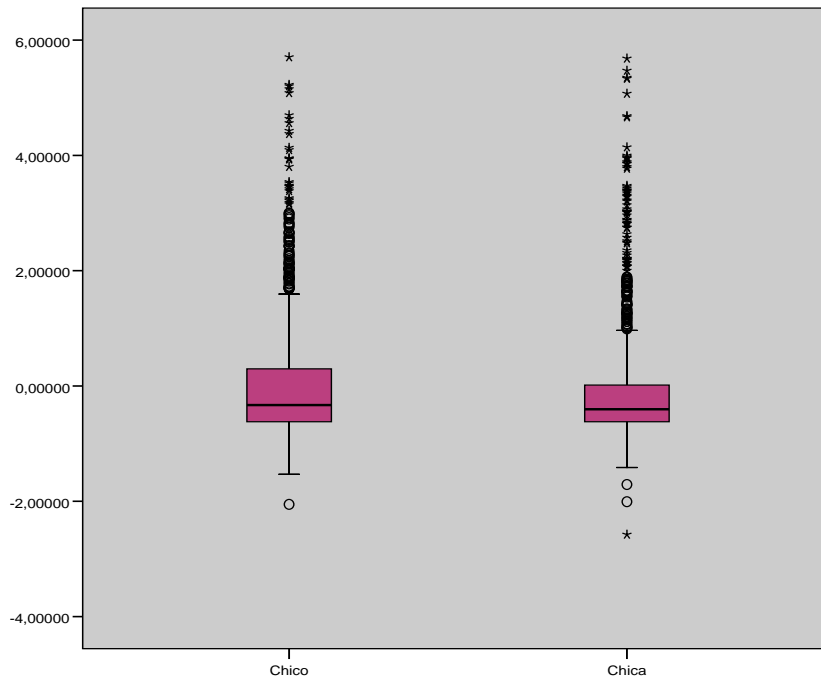
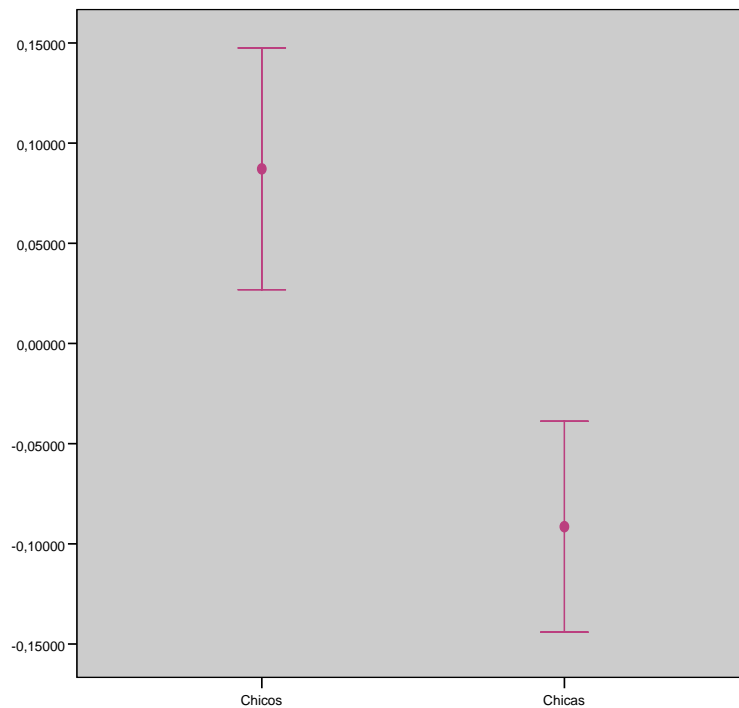


Gráfico 108: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica, por sexos.

El Gráfico 108 muestra que las distribuciones de las puntuaciones en chicos y chicas son similares. Es interesante comprobar que existe un grupo de chicas que está sufriendo niveles de victimización verbal y psicológica muy elevados, llegando en algunos casos al nivel de los chicos, como se observa en los casos atípicos en el extremo superior.

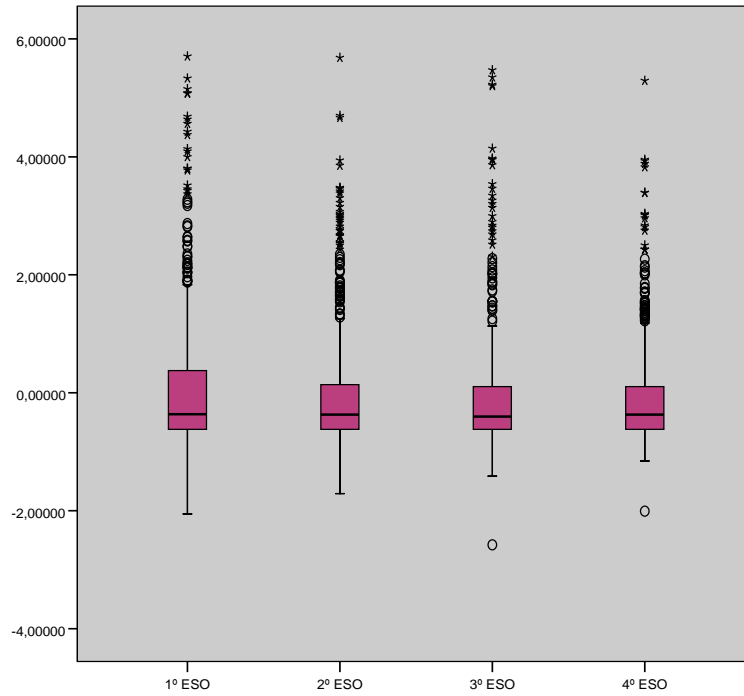


**Gráfico 109: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica, por sexos.**

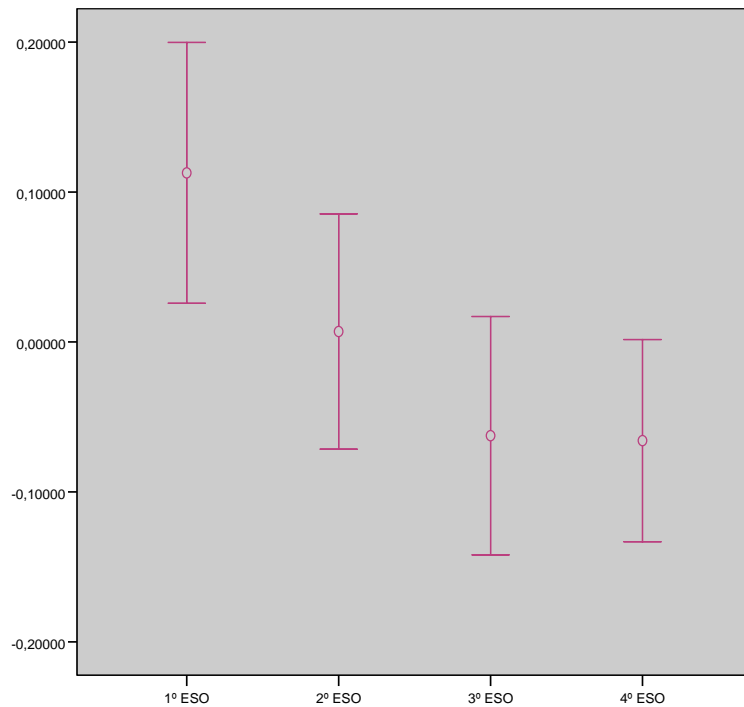
En el Gráfico 109 comprobamos que existen diferencias significativas entre chicos y chicas, presentando los niveles más altos los chicos. Si bien, en victimización verbal y psicológica, las puntuaciones de las chicas no están tan distanciadas como en los análisis precedentes de las de los chicos.



### Comparación por curso



**Gráfico 110: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por curso académico.**

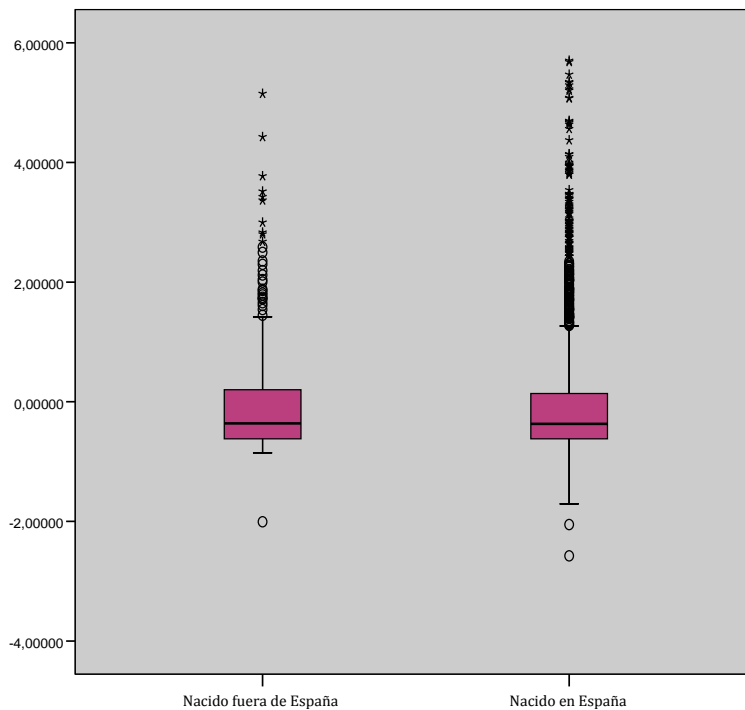


**Gráfico 111: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por curso académico.**

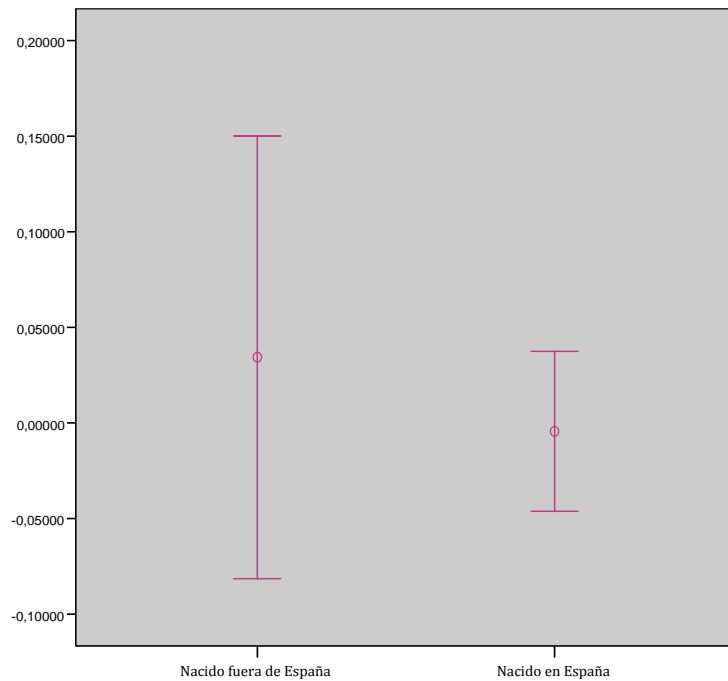
Por curso, el Gráfico 110 muestra que los niveles de victimización verbal y psicológica son similares en todos los cursos, aunque las puntuaciones en primero presentan más variabilidad que en el resto. Aparecen más puntuaciones extremas tanto por arriba como por abajo en este curso, en contraste con cuarto, que parece ser el de menor variabilidad. Aún así, es interesante comprobar que en todos los cursos existe un grupo de sujetos que presentan puntuaciones muy alejadas de la media en el extremo superior.

La observación del Gráfico 111 permite comprobar que la victimización verbal y psicológica muestra una tendencia descendente conforme aumenta el curso académico con diferencias significativas entre el primer y el cuarto curso.

### Comparación por lugar de nacimiento



**Gráfico 112: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por lugar de nacimiento.**



**Gráfico 113: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por lugar de nacimiento.**

Por lugar de nacimiento, el Gráfico 112 muestra que la distribución de los niveles de victimización verbal y psicológica es similar para chicos que han nacido fuera y dentro de España. El rango de puntuaciones es similar, si bien, los nacidos en España presentan más puntuaciones extremas en el extremo superior.

El Gráfico 113, ha mostrado que no existen diferencias significativas en victimización verbal y psicológica entre inmigrantes y españoles, y que el intervalo de confianza del grupo de inmigrantes triplica al de españoles.

3.5.2. Comparación por variables familiares

Comparación por número de hermanos

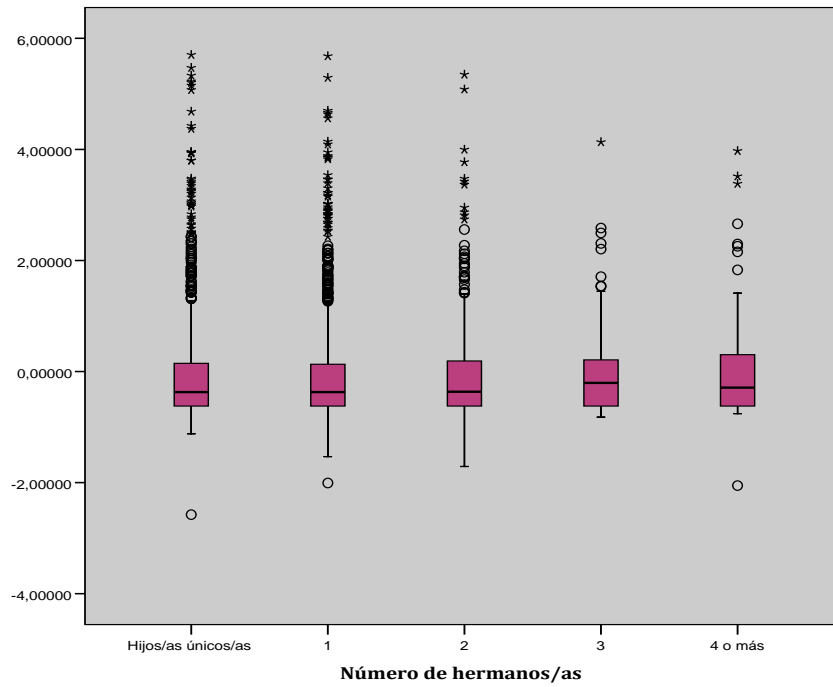


Gráfico 114: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por número de hermano y hermanas.

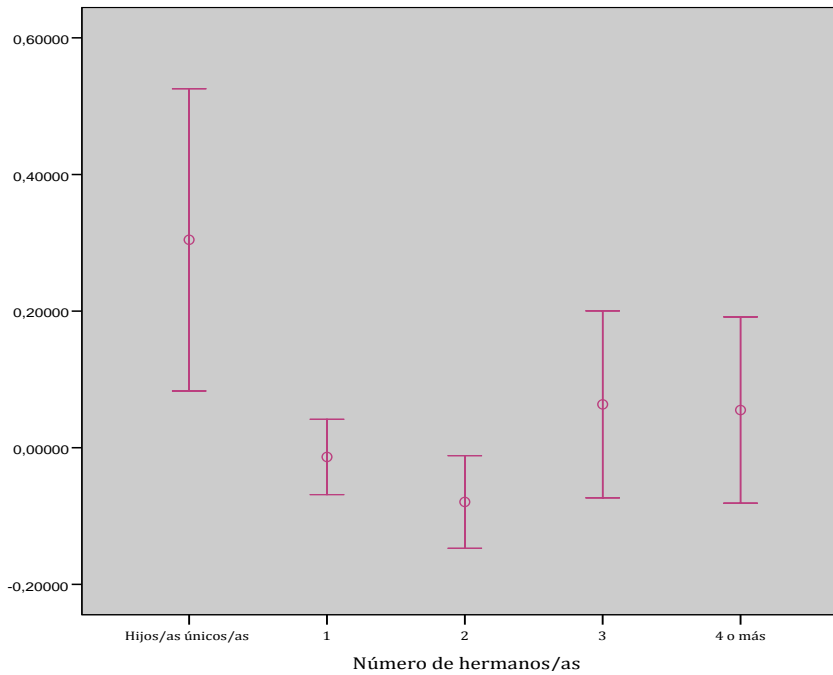
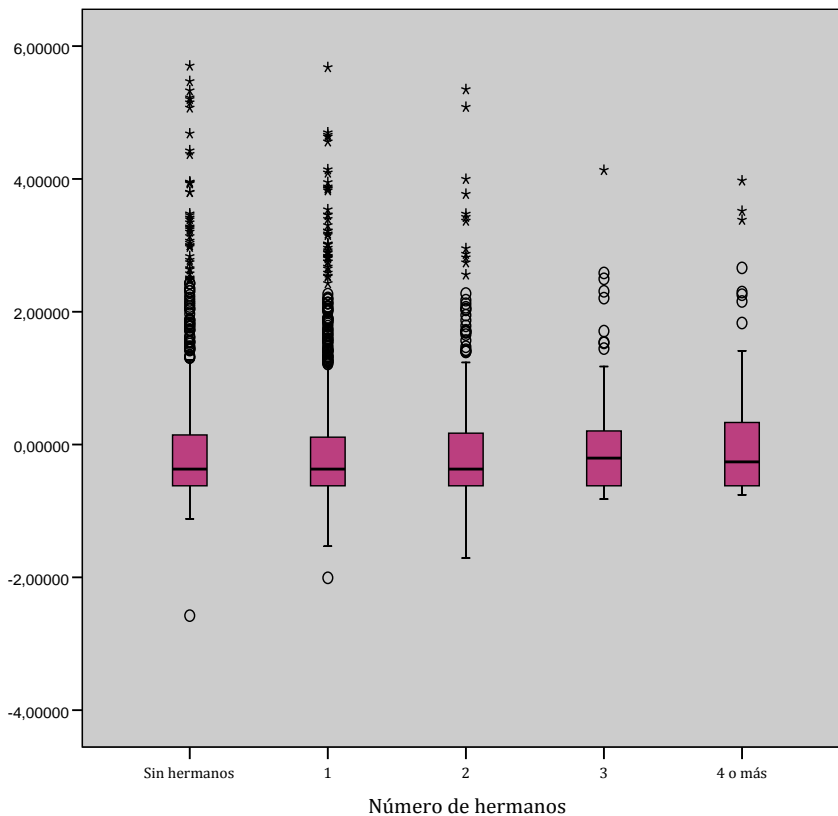


Gráfico 115: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por número de hermanos y hermanas.

El Gráfico 114 muestra que las puntuaciones ocupan un amplio rango, mayor que el de la victimización física. Existen más casos extremos con puntuaciones elevadas en los grupos de los hijos únicos y con 1 y 2 hermanos.

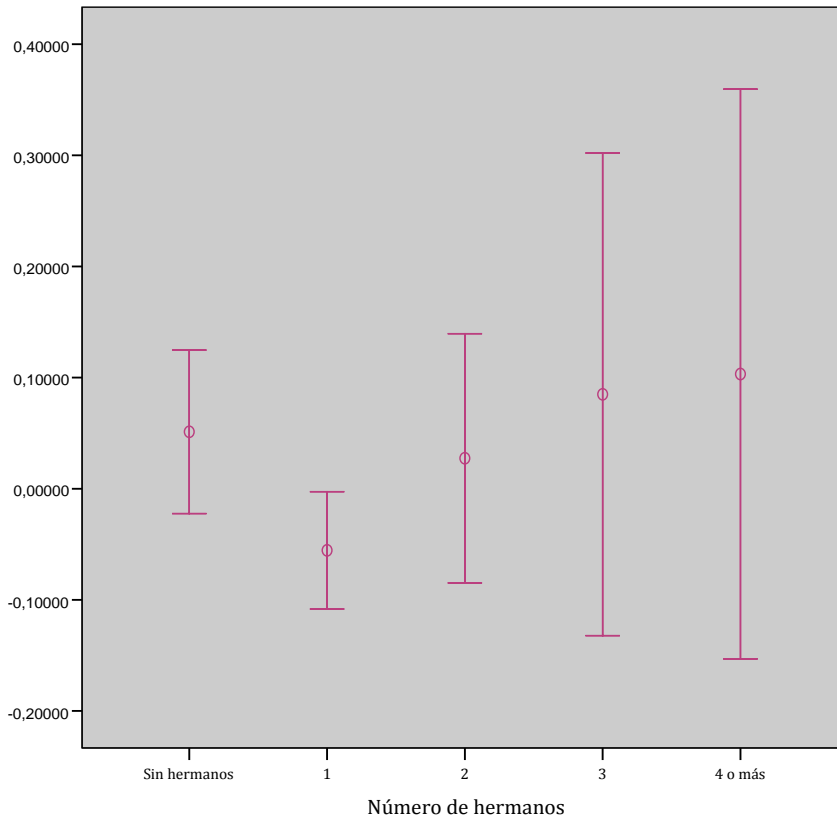
El Gráfico 115 muestra que existen diferencias significativas en victimización verbal y psicológica entre los hijos únicos y los que tienen 1 hermano/a o 2. Es decir, los hijos únicos son con mayor frecuencia víctimas de violencia verbal y psicológica que los que tienen al menos 1 hermano/a. Estas diferencias no se observan en el caso de tener 3 o 4 o más hermanos/as.

Diferenciando el sexo de los hermanos, el Gráfico 116 muestra que los rangos son similares para los cinco grupos.



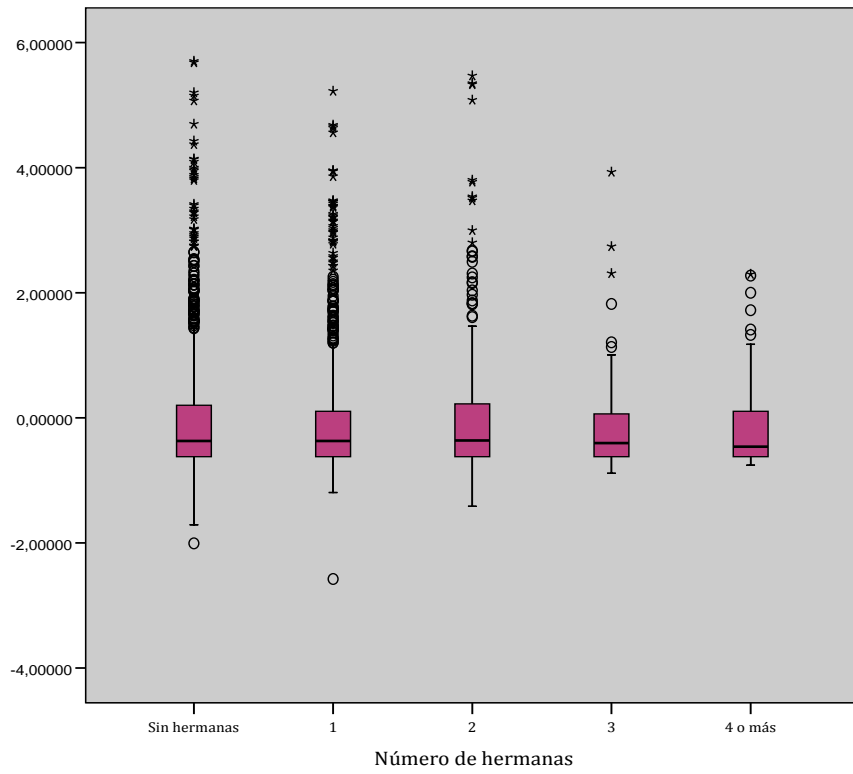
**Gráfico 116: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por número de hermanos varones.**

No existen diferencias significativas en victimización verbal y psicológica por número de hermanos varones (Gráfico 117), aunque a partir de 2 hermanos los niveles de victimización aumentan, así como los intervalos de confianza.

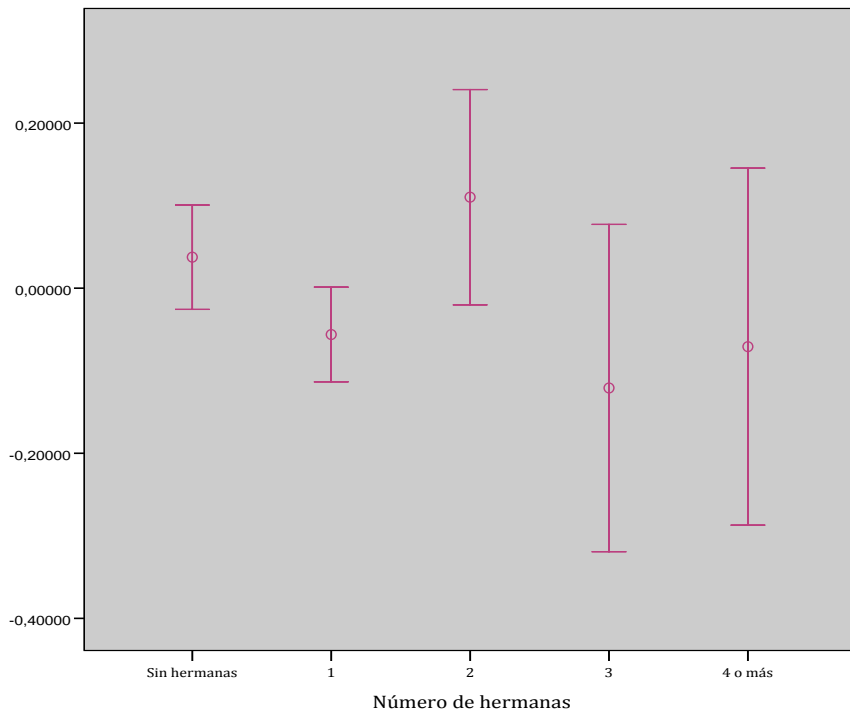


**Gráfico 117: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por número de hermanos varones.**

En la comparación por número de hermanas se comprueba que los rangos en los que se distribuyen las puntuaciones son amplios, sobre todo en los alumnos que no tienen hermanas y en los que tiene 2 hermanas (Gráfico 118). No obstante, no se encuentran diferencias significativas en las medias entre los grupos (Gráfico 119).



**Gráfico 118: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica por número de hermanas.**



**Gráfico 119: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica por número de hermanas.**

Como se realizó anteriormente, se comprueban ahora las relaciones entre el número de hermanos y hermanas y los niveles de victimización verbal y psicológica.

**Tabla 56: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y número de hermanos y hermanas.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,124	,015			,963	,963	,026	-,013
2	,024	,001			,037	1,000	,022	
Total		,016	40,534	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

La Tabla 56 muestra que el ANACOR es de nuevo adecuado para analizar la relación entre victimización verbal y psicológica y número de hermanos o hermanas y que la Dimensión 1 es la que presenta la mayor proporción de la inercia explicada.

El Gráfico 120, que aparece a continuación, muestra que los alumnos con niveles bajos de victimización verbal y psicológica (1,00) en la zona derecha del gráfico son los que se corresponden con los que tienen 1 hermano, 2 o 3. En el centro se ubican los hijos únicos y los que tienen 4 o más hermanos, que se asocian con los niveles de victimización grave (2,00). Por último, la victimización severa (3,00) aparece distanciada a la izquierda del gráfico.



Puntos de columna y de fila

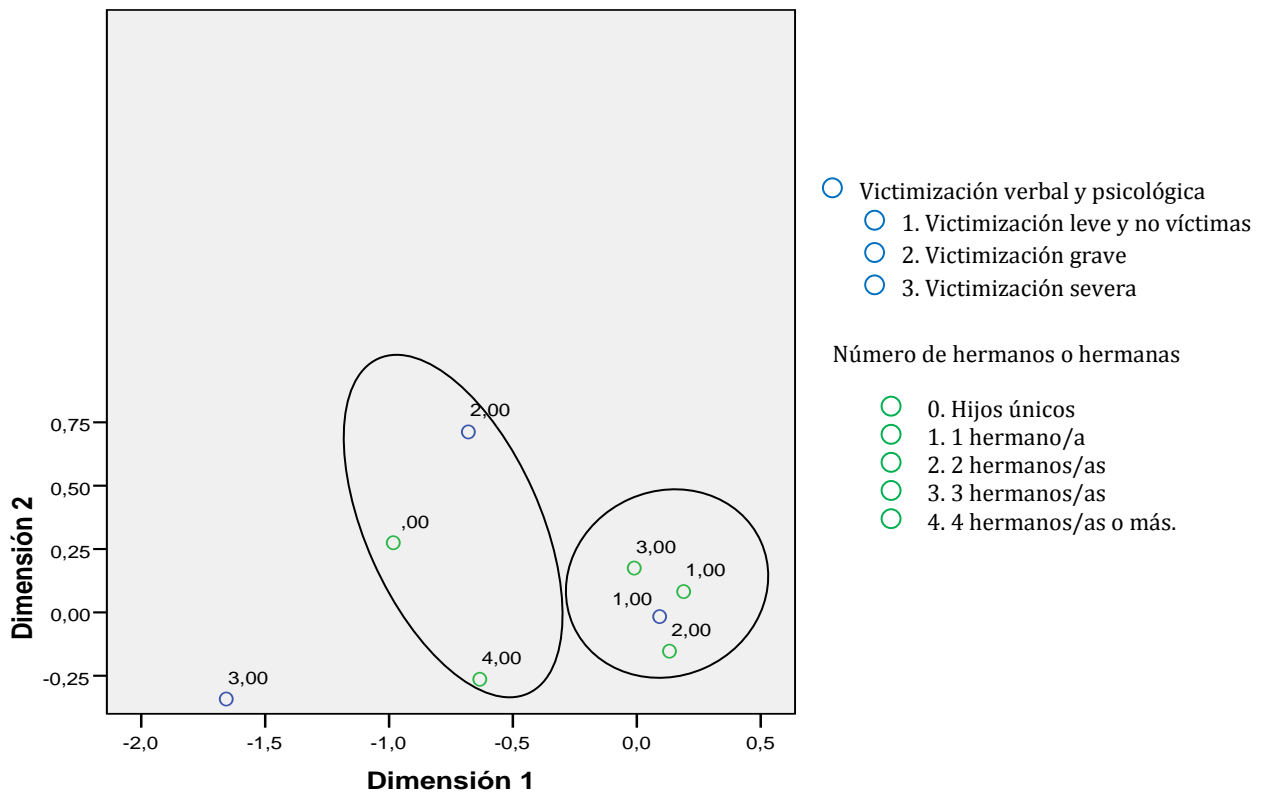
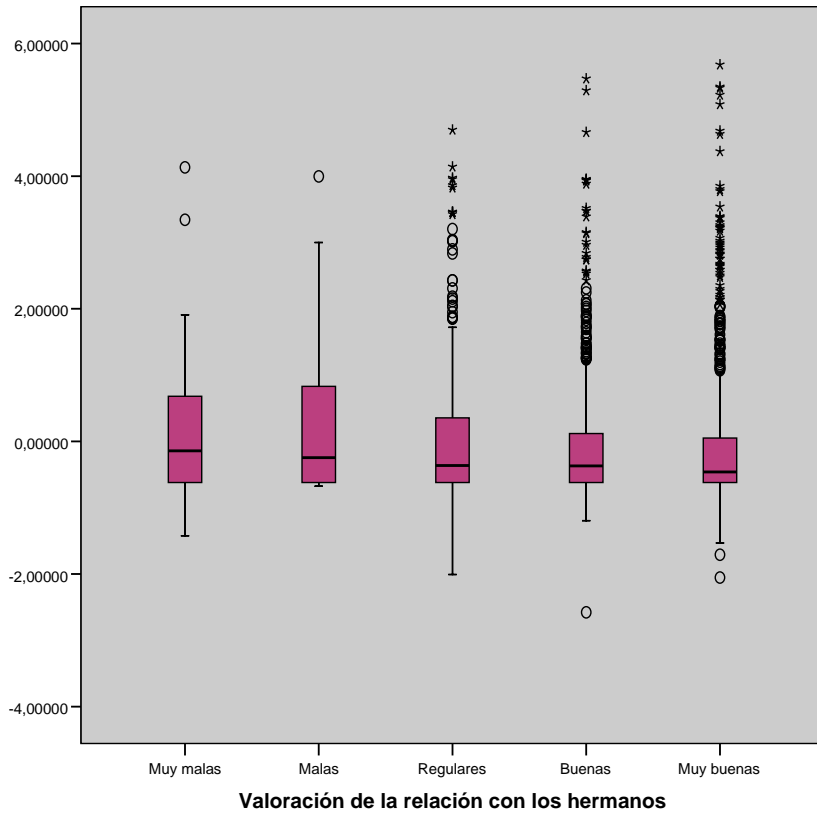


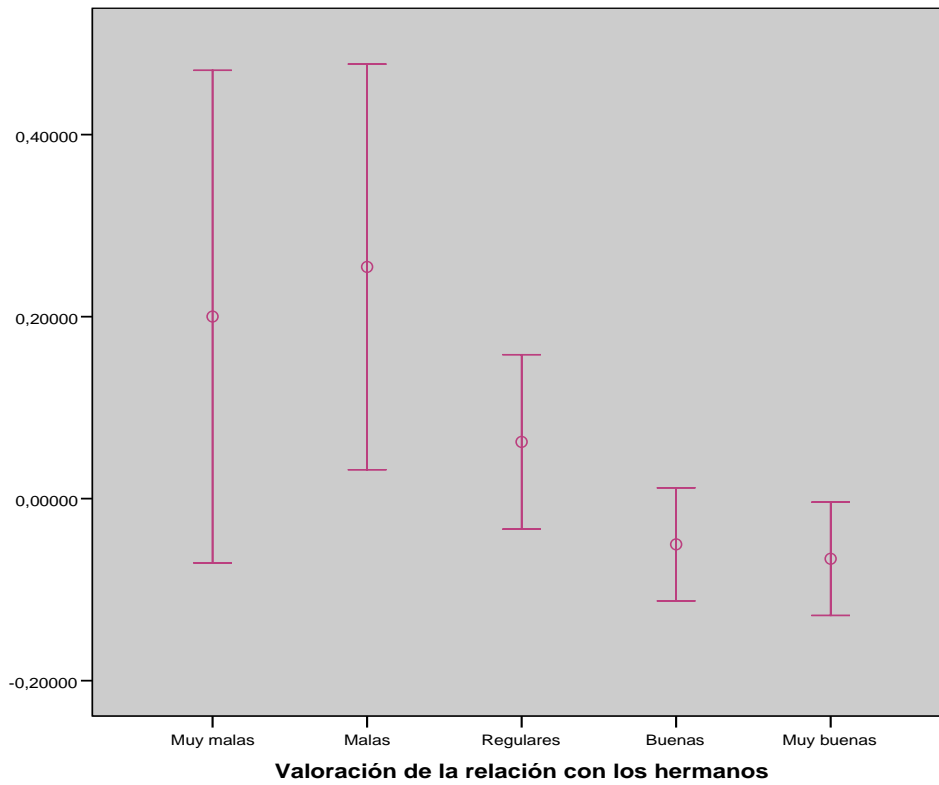
Gráfico 120: Gráfico del ANACOR para victimización verbal y psicológica para el número de hermanos y hermanas.

**Calidad de las relaciones con hermanos**



**Gráfico 121: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

El Gráfico 121 muestra rangos de puntuaciones similares en los alumnos que consideran las relaciones con sus hermanos buenas o muy buenas, mientras que el resto tienen rangos más amplios y por lo tanto más variabilidad. En todos, las puntuaciones en los extremos superiores alcanzan prácticamente el mismo nivel.



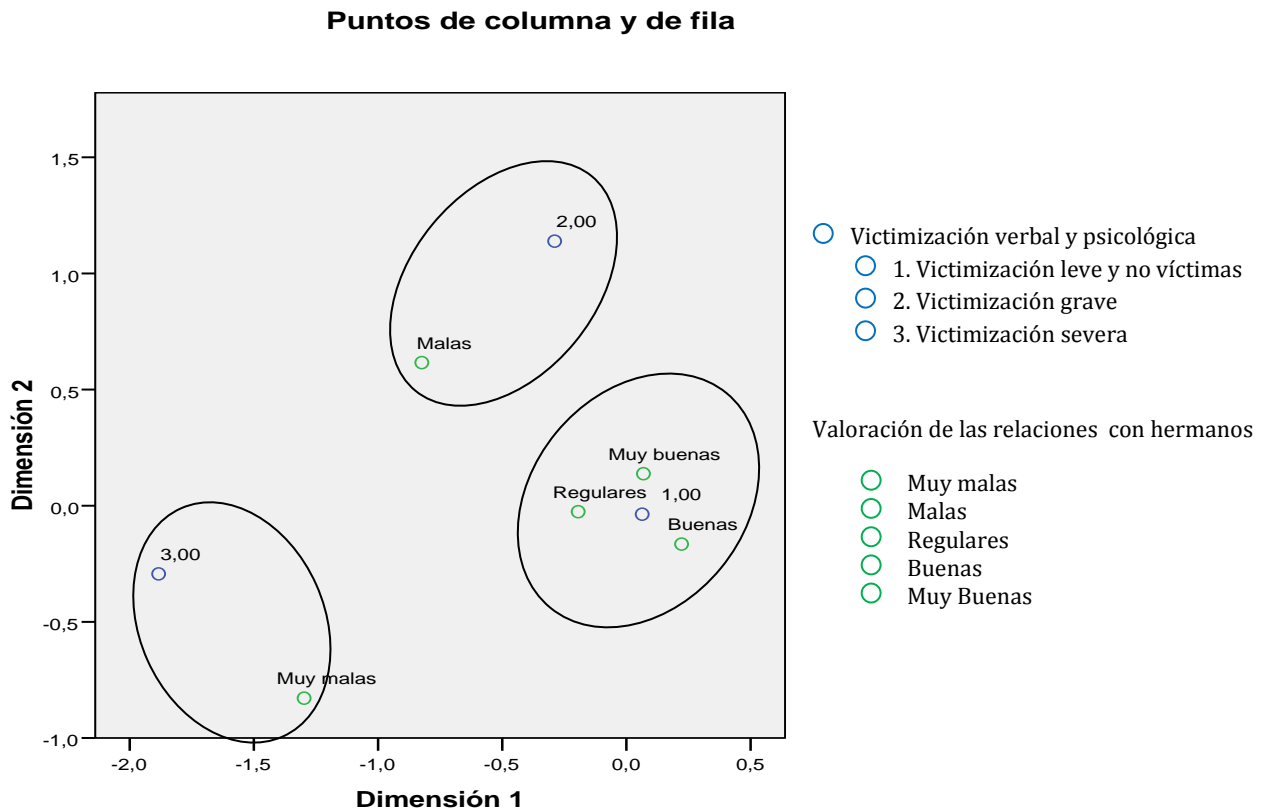
**Gráfico 122: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica según la valoración de la relación con los hermanos y hermanas.**

El Gráfico 122 muestra que existen diferencias significativas entre los alumnos que consideran las relaciones con sus hermanos malas y aquellos que las consideran buenas o muy buenas que tienen niveles significativamente menores de victimización verbal y psicológica.

**Tabla 57: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,098	,010			,787	,787	,030	,126
2	,051	,003			,213	1,000	,021	
Total		,012	29,104	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

Valorando estas diferencias mediante la técnica ANACOR, se comprueba en la Tabla 53 que ambas variables están relacionadas (0,0001), y que tiene mayor peso en la proporción de inercia explicada la Dimensión 1, con prácticamente un 80%.



**Gráfico 123: Gráfico del ANACOR para victimización verbal y psicológica para la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas.**

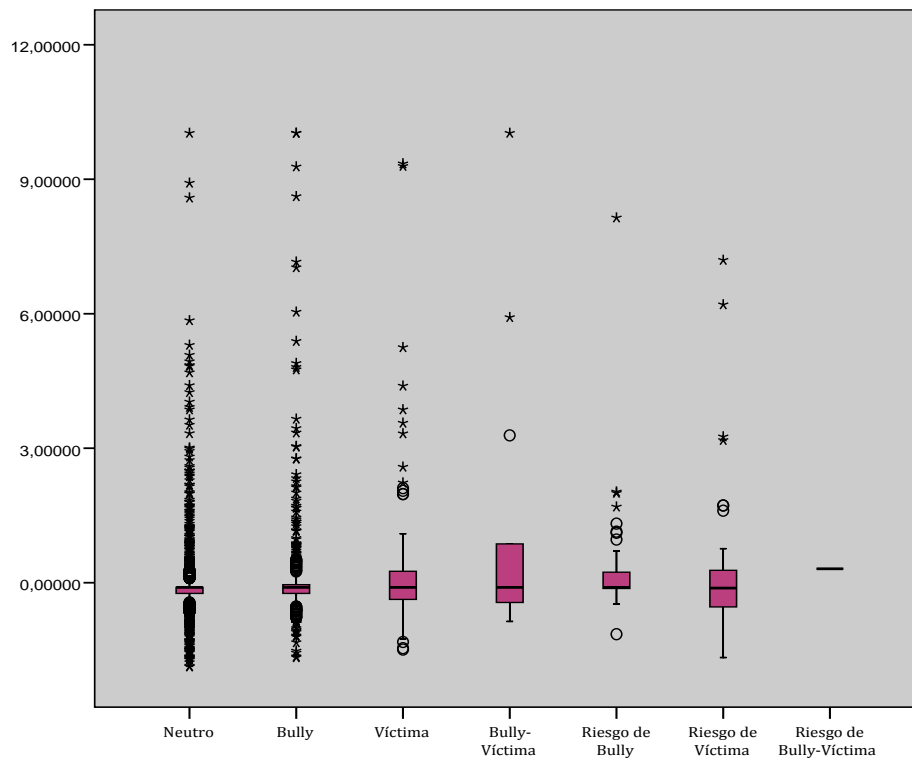
El Gráfico 123 muestra, a la derecha del gráfico, que los alumnos que consideran que las relaciones con sus hermanos son muy buenas, buenas o regulares presentan los menores niveles de victimización verbal y psicológica (1,00). En la zona media del gráfico aparecen los alumnos que consideran que sus relaciones son malas y que a su vez sufren los niveles graves de victimización (2,00) y los que las consideran muy malas se relacionan con los niveles de victimización severa (3,00).

### 3.6. Relación entre victimización y roles en la dinámica *bullying*

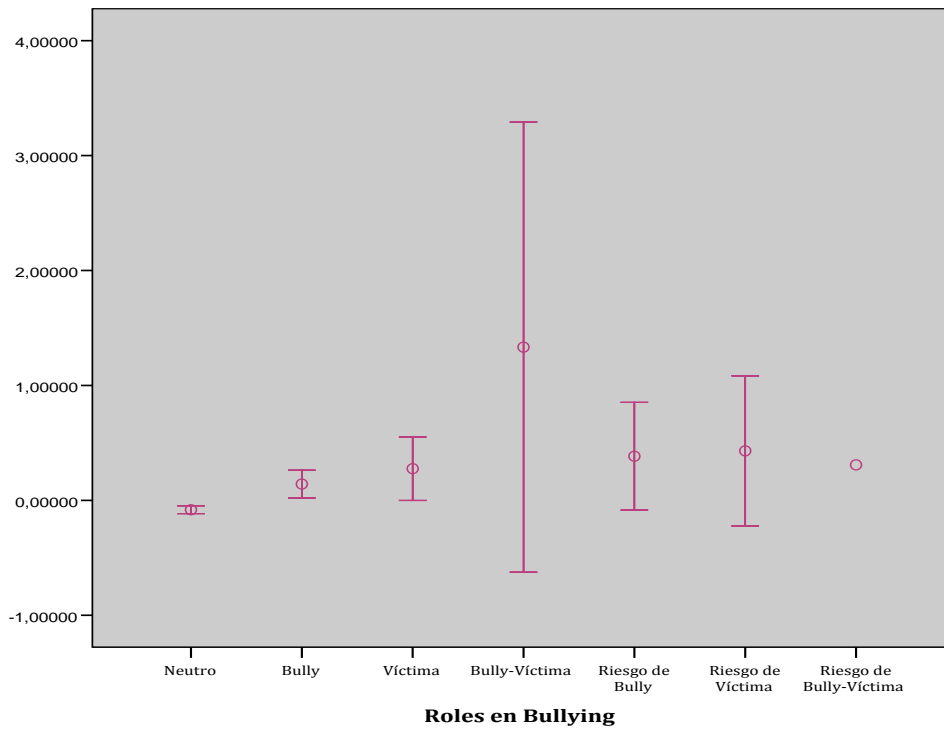
En este apartado, como se realizó con las puntuaciones de cada uno de los factores de la violencia, se valora si las puntuaciones de los factores de victimización se corresponden con las obtenidas en el test Bull-S (Cerezo, 2000) aplicado a los mismos sujetos.

#### Factor 1: Victimización física y amenazas

El gráfico 124 permite comprobar que los rangos de puntuaciones en victimización física y amenazas son muy similares en los alumnos neutros y en los *bullies*, mientras que en las víctimas es mayor. Es interesante comprobar que independientemente de rol, todos presentan algún caso extremo con puntuaciones elevadas.



**Gráfico 124: Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas y roles en la dinámica *bullying*.**



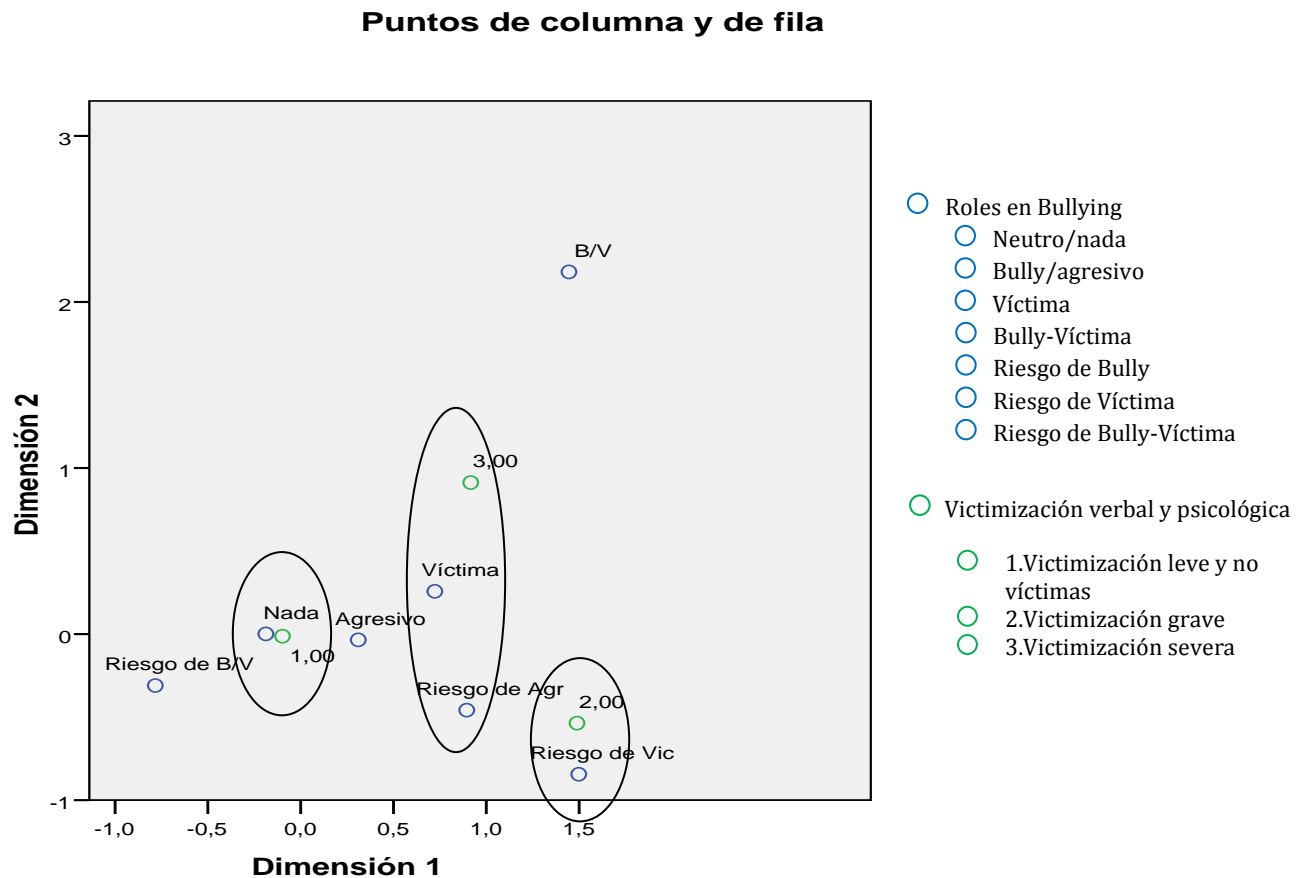
**Gráfico 125: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas y roles en la dinámica *bullying*.**

Los alumnos considerados víctimas de *bullying* por sus compañeros tienen puntuaciones significativamente superiores a los neutros en victimización física y amenazas. Sin embargo, también los *bullies* la tienen. El grupo de los *bully*-víctima tienen una media en este tipo de victimización superior al resto pero con un intervalo de confianza muy amplio.

La Tabla 58 de resumen del ANACOR permite comprobar que el análisis es adecuado ( $p < 0,015$ ). El mayor peso lo tiene la Dimensión 1 (90,3%).

**Tabla 58: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y roles en *bullying*.**

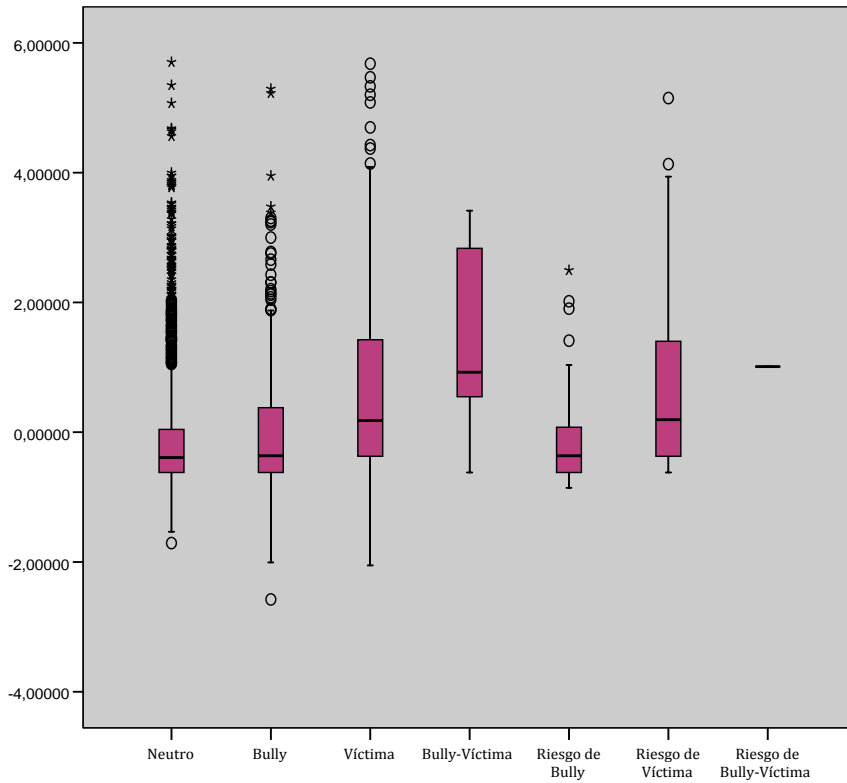
Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,125	,016			,903	,903	,026	,177
2	,041	,002			,097	1,000	,034	
Total		,017	44,016	,015 <sup>a</sup>	1,000	1,000		



**Gráfico 126:** Gráfico del ANACOR para la victimización física y amenazas y roles en la dinámica *bullying*.

Los alumnos considerados víctimas por los compañeros son los que presentan las puntuaciones severas de victimización física y amenazas (3,00), que aparecen en el centro del Gráfico 126. Los considerados en riesgo de ser víctimas, en la zona de la derecha, se corresponden con los niveles graves de este tipo de victimización (2,00). Por último, en la zona superior del gráfico, los *bully*-víctima aparecen distanciados, como ya se comentó en el gráfico del intervalo de error, posiblemente por su alta variabilidad en las puntuaciones. El grupo considerado neutro se corresponde con los niveles de victimización más bajos (1,00)

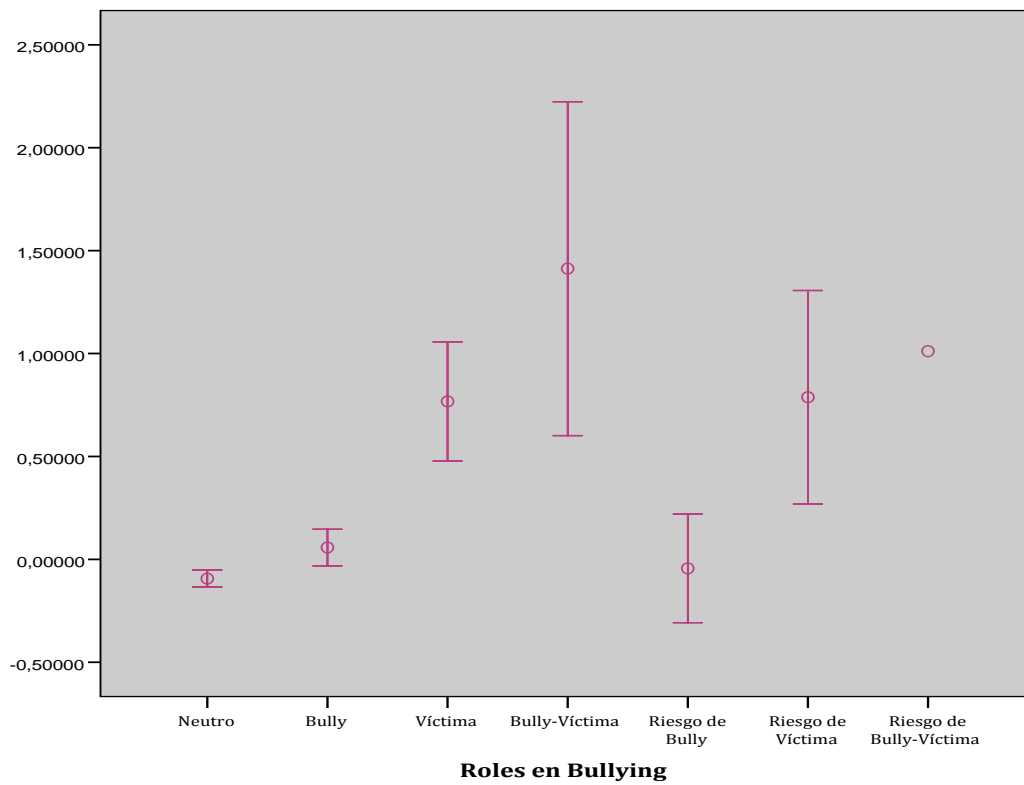
**Factor 2: Victimización verbal y psicológica**



**Gráfico 127: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica y roles en la dinámica *bullying*.**

El Gráfico 127 permite comprobar que en victimización verbal y psicológica los rangos de puntuaciones son superiores en todos los casos que en la victimización física mostrando también mucha variabilidad en las puntuaciones.



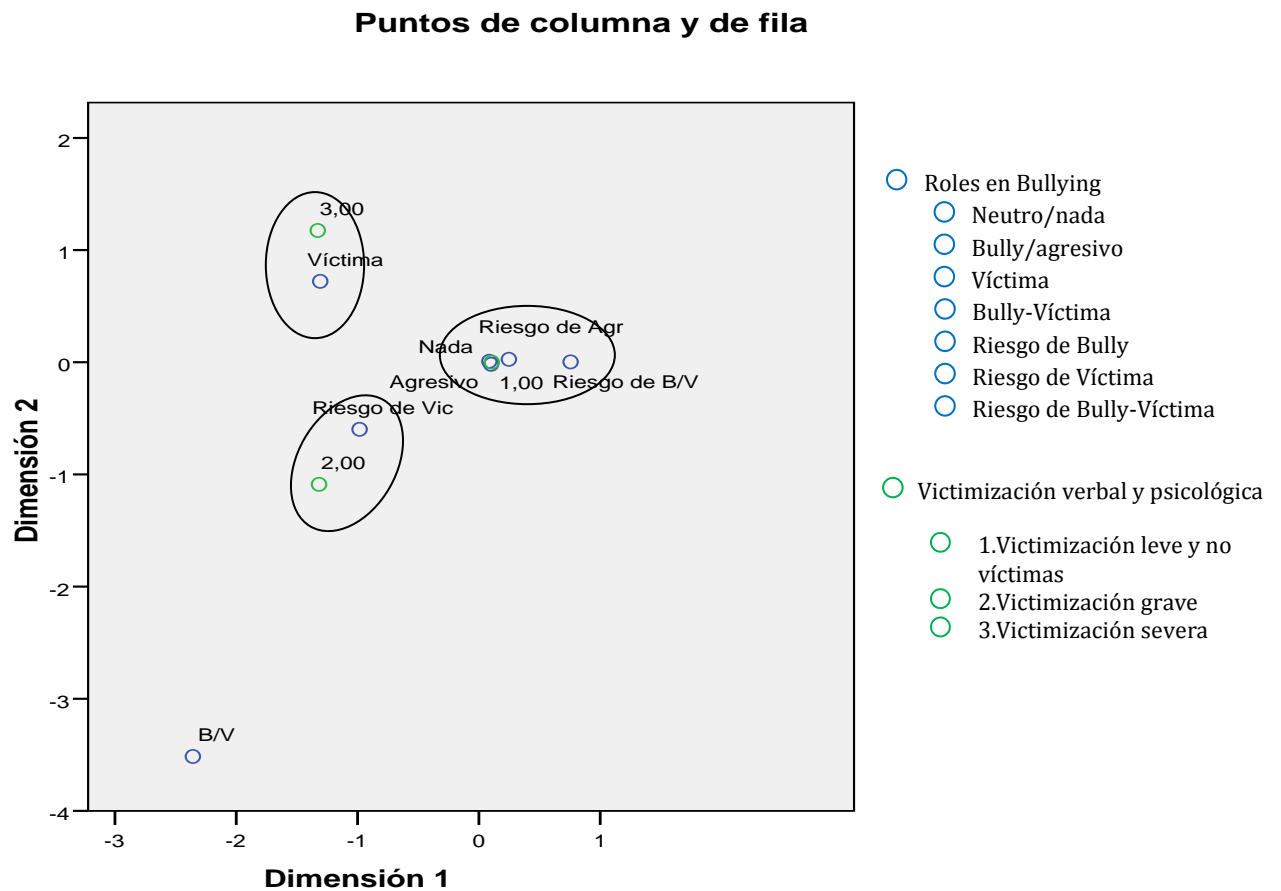


**Gráfico 128: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica y roles en la dinámica *bullying*.**

El Gráfico 128 permite comprobar que tanto los alumnos considerados víctimas por sus compañeros, como los que están en riesgo de ser víctimas y los *bully*-víctima, tienen puntuaciones significativamente superiores en victimización verbal y psicológica que el resto.

**Tabla 59: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y roles en *bullying*.**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,141	,020			,686	,686	,030	,541
2	,095	,009			,314	1,000	,033	
Total		,029	73,657	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		



**Gráfico 129: Gráfico del ANACOR para la victimización verbal y psicológica y roles en la dinámica *bullying*.**

En el Gráfico 129 se observa, en la zona superior, que los alumnos considerados víctimas por sus compañeros son los que presentan las puntuaciones severas en victimización verbal y psicológica (3,00). En la zona inferior se encuentran los alumnos que están en riesgo de ser víctimas que presentan las puntuaciones graves en victimización verbal y psicológica (2,00). Como en la violencia física y las amenazas, los *bully*-víctima aparecen muy distanciados por su gran variabilidad en las puntuaciones, que puede comprobarse en el Gráfico 128 del intervalo de error.

### 3.7. Relación entre victimización y posición sociométrica

Para cada factor de la victimización se realiza a continuación la valoración de la posición sociométrica, analizando las elecciones y rechazos que ha recibido cada alumno según sus niveles de victimización.

#### Factor 1: Victimización física y amenazas

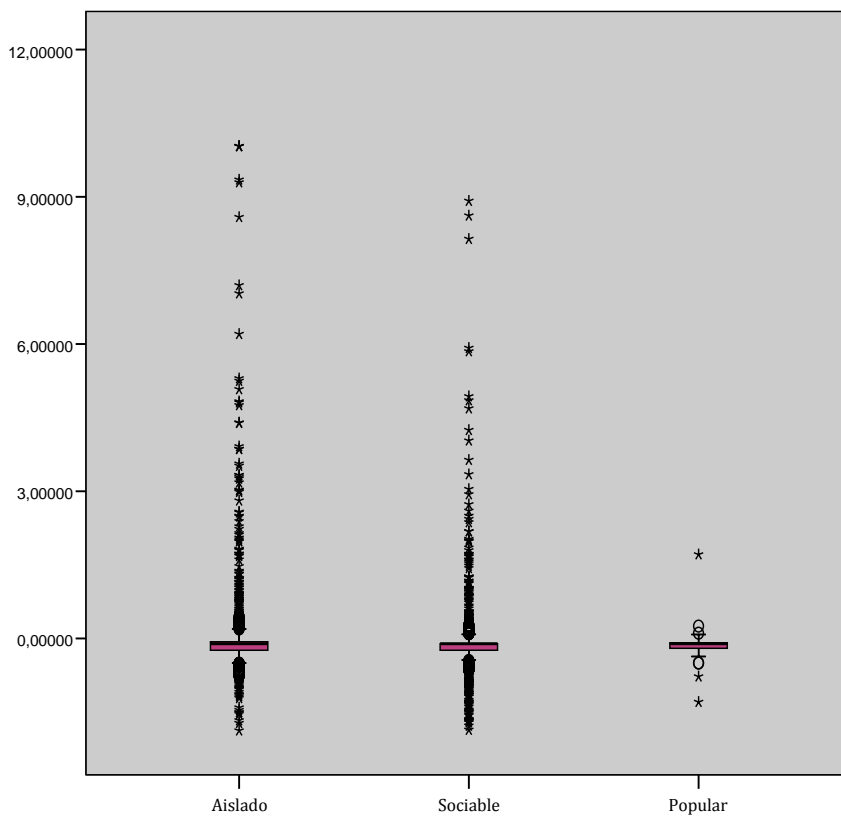
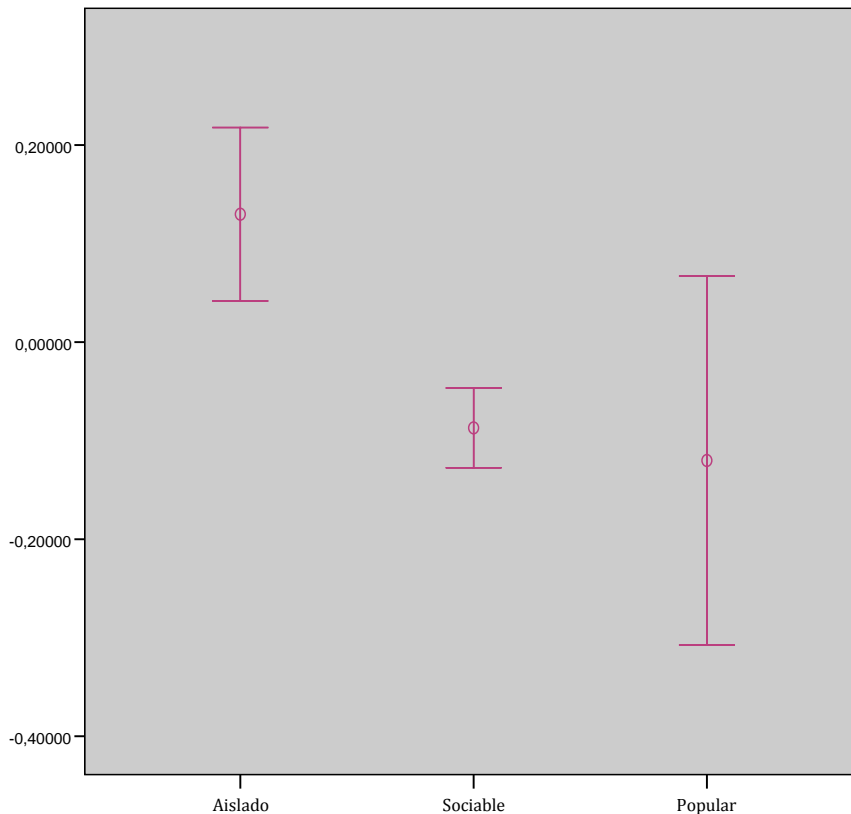


Gráfico 130: Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).

Los rangos de puntuaciones son muy similares en los tres grupos, si bien los aislados y sociables son los que presentan mayor número de casos atípicos y extremos (Gráfico 130). Es importante recordar que estos dos grupos eran mucho más numerosos que el grupo de los alumnos populares.



**Gráfico 131: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).**

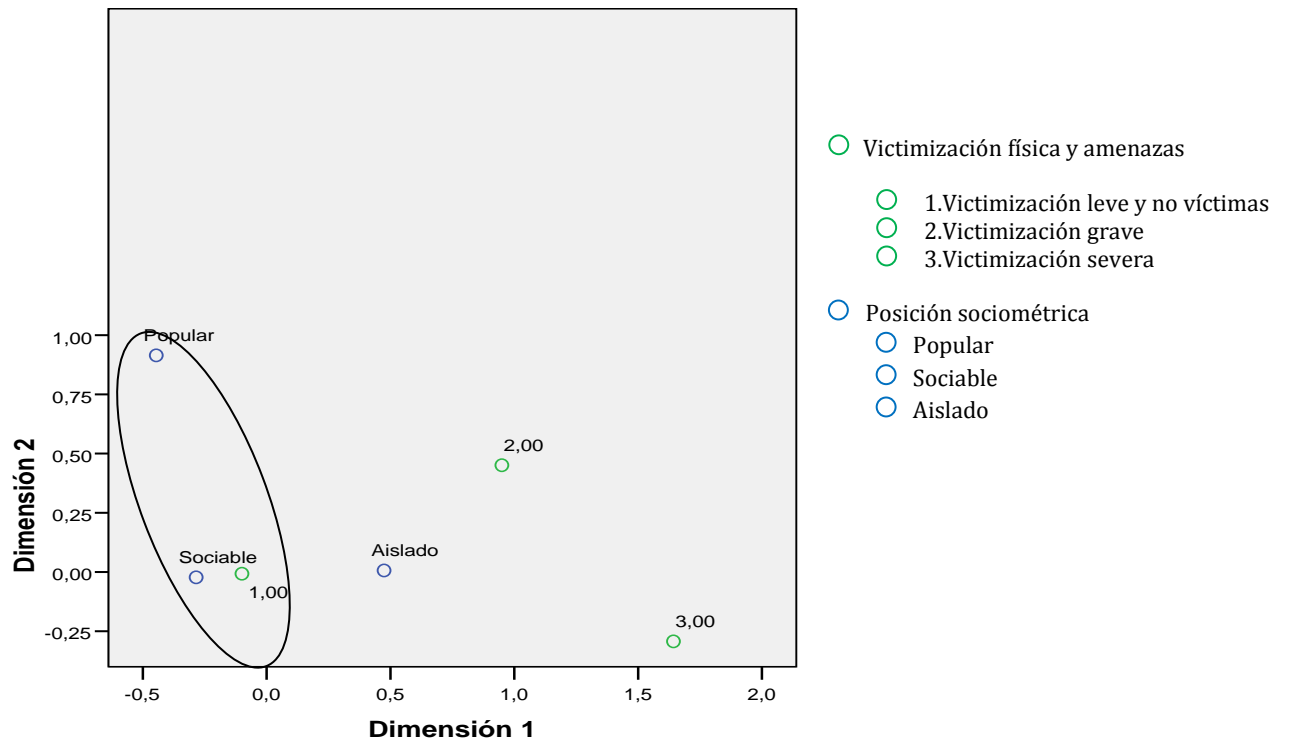
El Gráfico 131 muestra que los alumnos sociables tienen niveles significativamente menores en violencia física y amenazas que los aislados, aunque no se pueden establecer diferencias con el grupo de alumnos populares, ya que presenta un intervalo de confianza muy amplio.

La Tabla 56 muestra que la relación entre ambas variables (posición sociométrica y victimización física y amenazas) es significativa por lo que se procede a realizar el ANACOR y que el mayor peso de la variabilidad está en la Dimensión 1 (99,4%), por lo que será más importante la división horizontal que la vertical.

**Tabla 60: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,137	,019			,994	,994	,022	-,077
2	,011	,000			,006	1,000	,018	
Total		,019	41,168	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

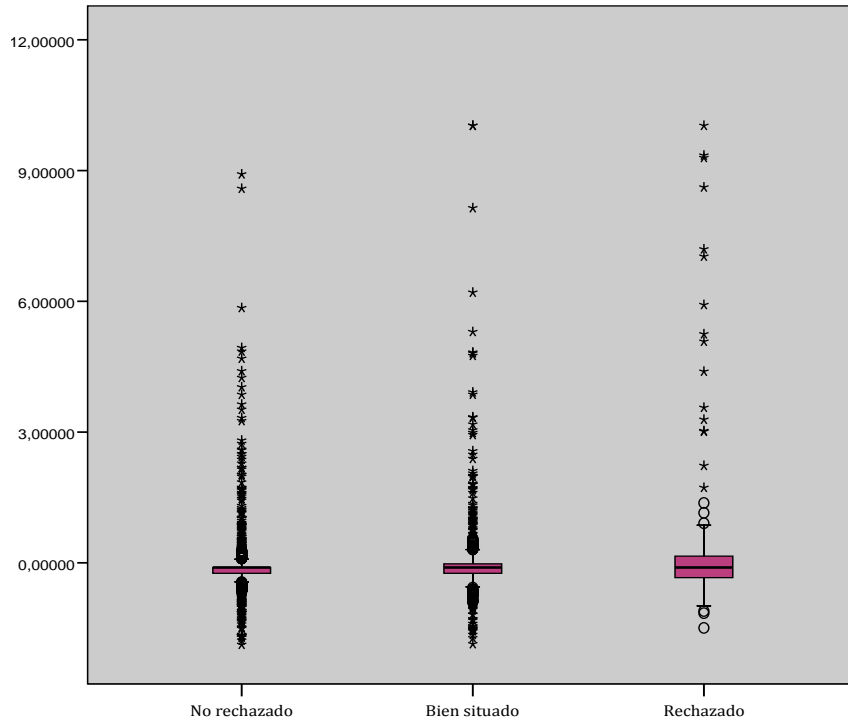
**Puntos de columna y de fila**



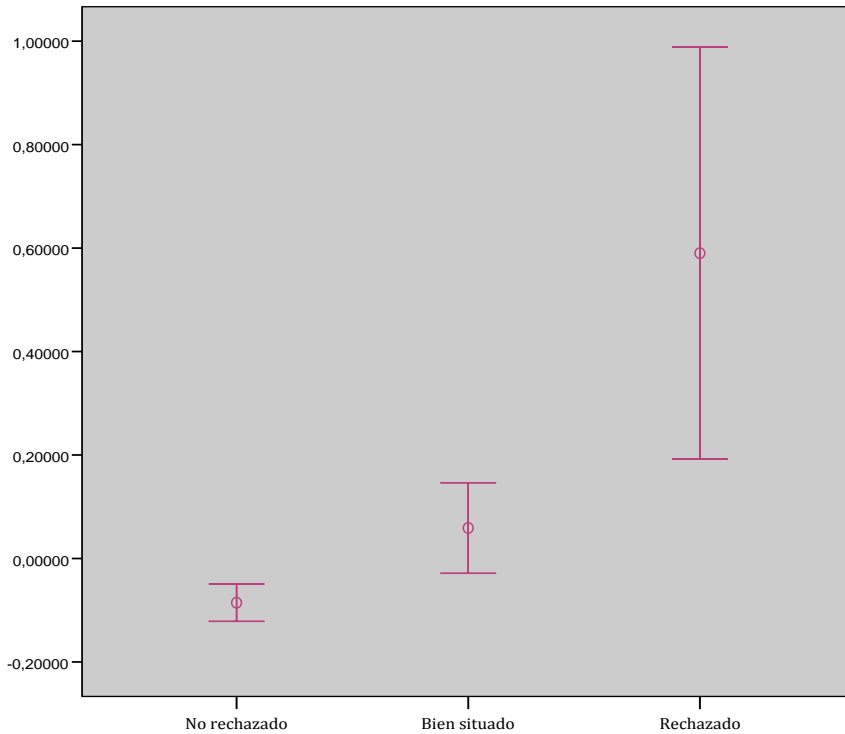
**Gráfico 132: Gráfico del ANACOR para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Elecciones).**

Se puede observar en el Gráfico 132 que los alumnos sociables son los que presentan menores niveles de victimización física y amenazas (1,00), ubicados en la zona inferior izquierda del Gráfico, junto con los populares, mientras los aislados aparecen a cierta distancia.

**Rechazos:**



**Gráfico 133: Diagrama de cajas y bigotes para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).**



**Gráfico 134: Intervalo de error (95%) para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).**

El Gráfico 133 muestra que los alumnos no rechazados y los bien situados presentan rangos de puntuaciones muy similares, con casos atípicos y extremos muy parecidos, tanto por encima como por debajo. El grupo de los alumnos rechazados muestra un rango de puntuaciones más amplio, aunque también presenta casos atípicos y extremos similares en los extremos superior e inferior.

Existen diferencias significativas en la victimización física y amenazas con los alumnos no rechazados, mostrando las puntuaciones más bajas, los bien situados a continuación y por último los rechazados con los niveles de victimización más alta (Gráfico 134).

Valorando los rechazos recibidos por los compañeros, se observa en la Tabla 57 que existe relación significativa con los niveles de victimización física y amenazas ( $p < 0,001$ ), explicada sobre todo por la Dimensión 1 (83,8%).

**Tabla 61: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
								2
1	,130	,017			,838	,838	,031	,149
2	,057	,003			,162	1,000	,025	
Total		,017	43,957	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

Puntos de columna y de fila

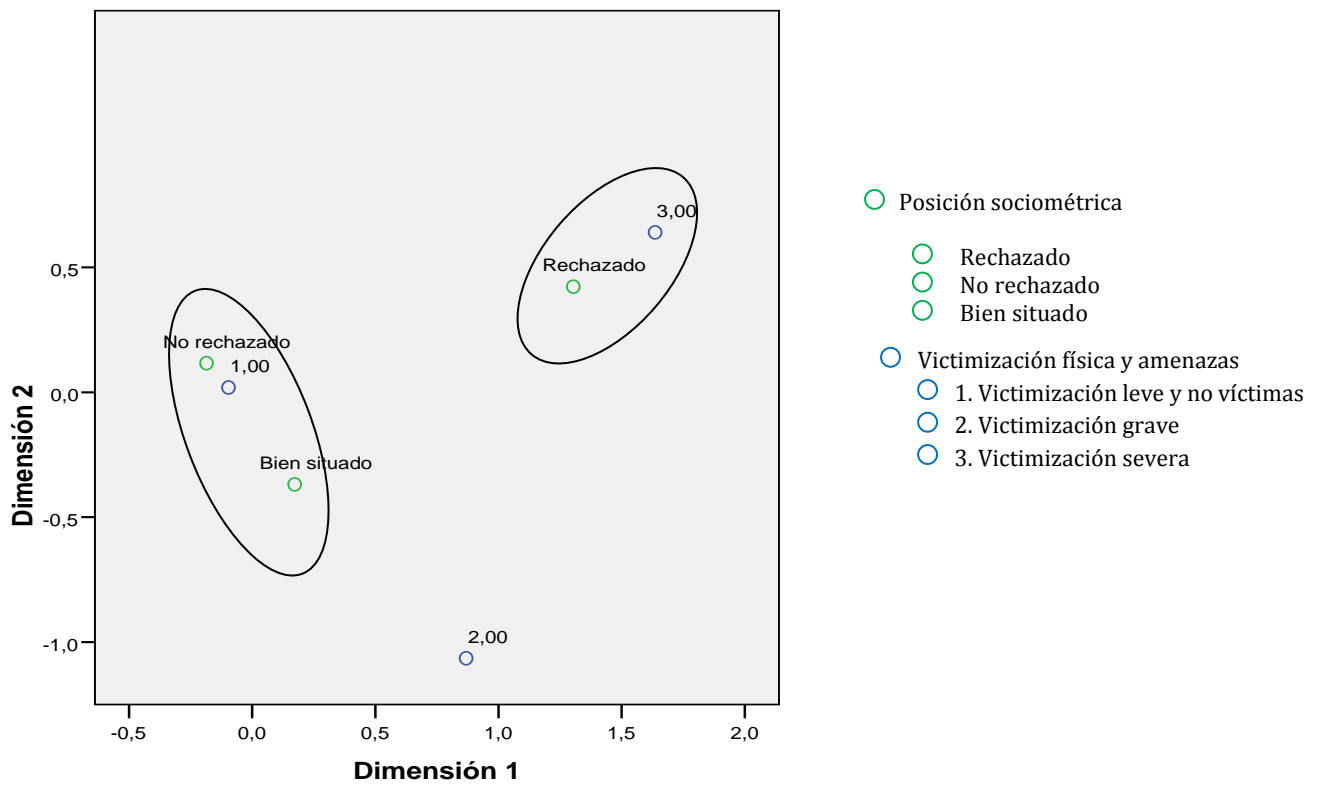
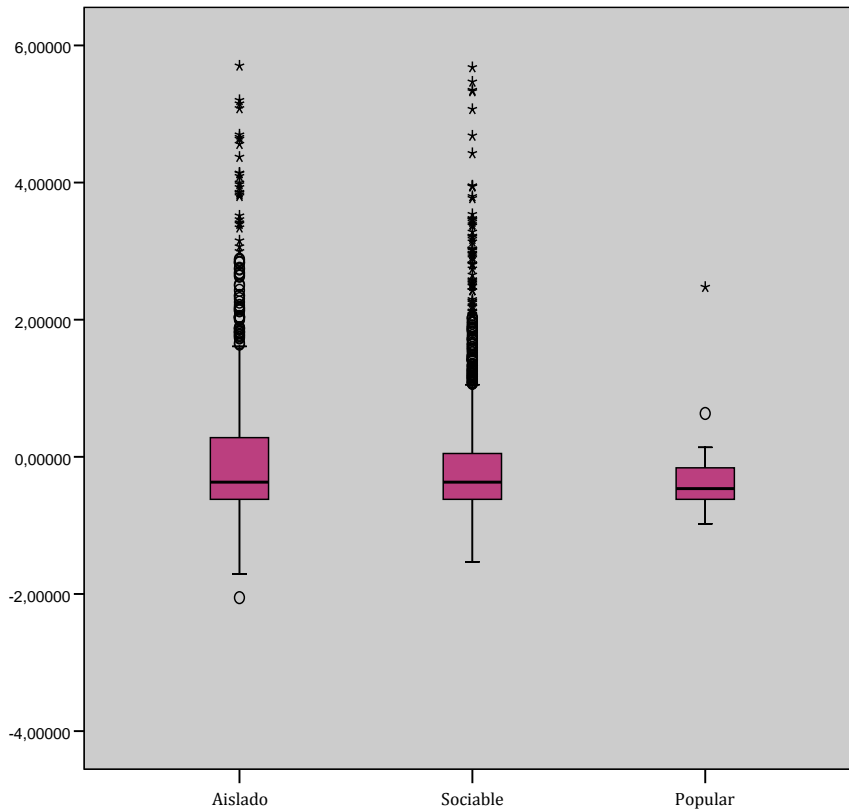


Gráfico 135: Gráfico del ANACOR para el victimización física y amenazas y posición sociométrica (Rechazos).

El Gráfico 135 muestra, en la zona izquierda del Gráfico, que los alumnos no rechazados y los bien situados son los que presentan los menores niveles de victimización física y amenazas (1,00), mientras que los rechazados son los que presentan los niveles de victimización física y amenazas severa (3,00).

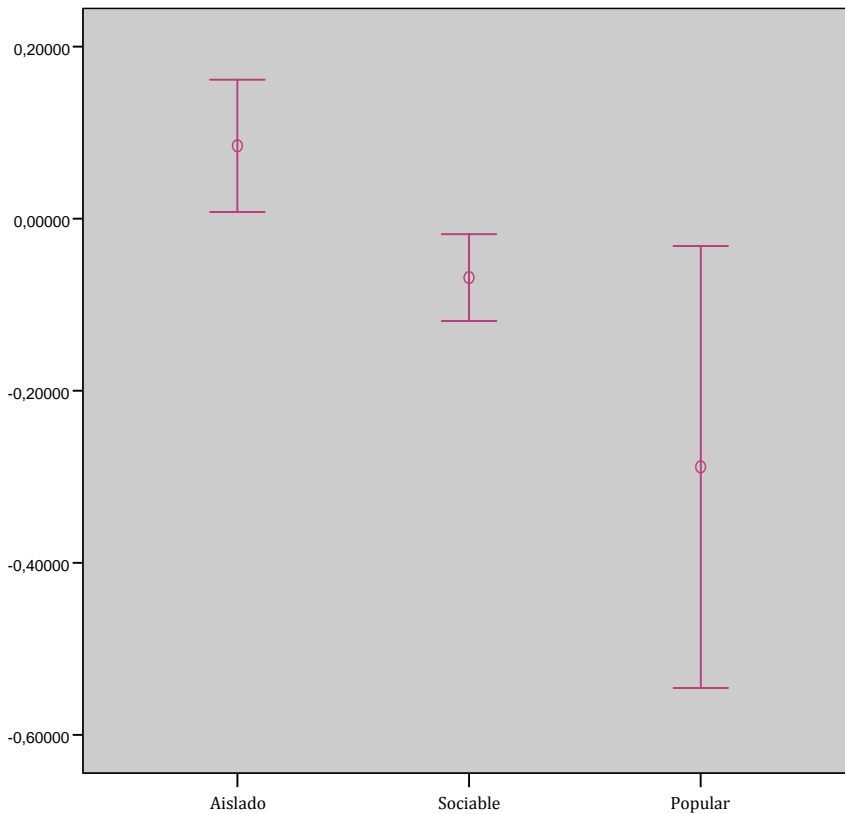


**Factor 2: Victimización verbal y psicológica**



**Gráfico 136: Diagrama de cajas y bigotes para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).**

Se puede comprobar en el Gráfico 136 que el rango de puntuaciones en victimización verbal y psicológica va disminuyendo desde los alumnos aislados hasta los sociables. Las puntuaciones alcanzadas por los casos extremos en la zona superior son similares en los aislados y en los sociables, mientras que los populares no presenta más que un caso atípico con puntuaciones inferiores a las de los otros dos grupos.



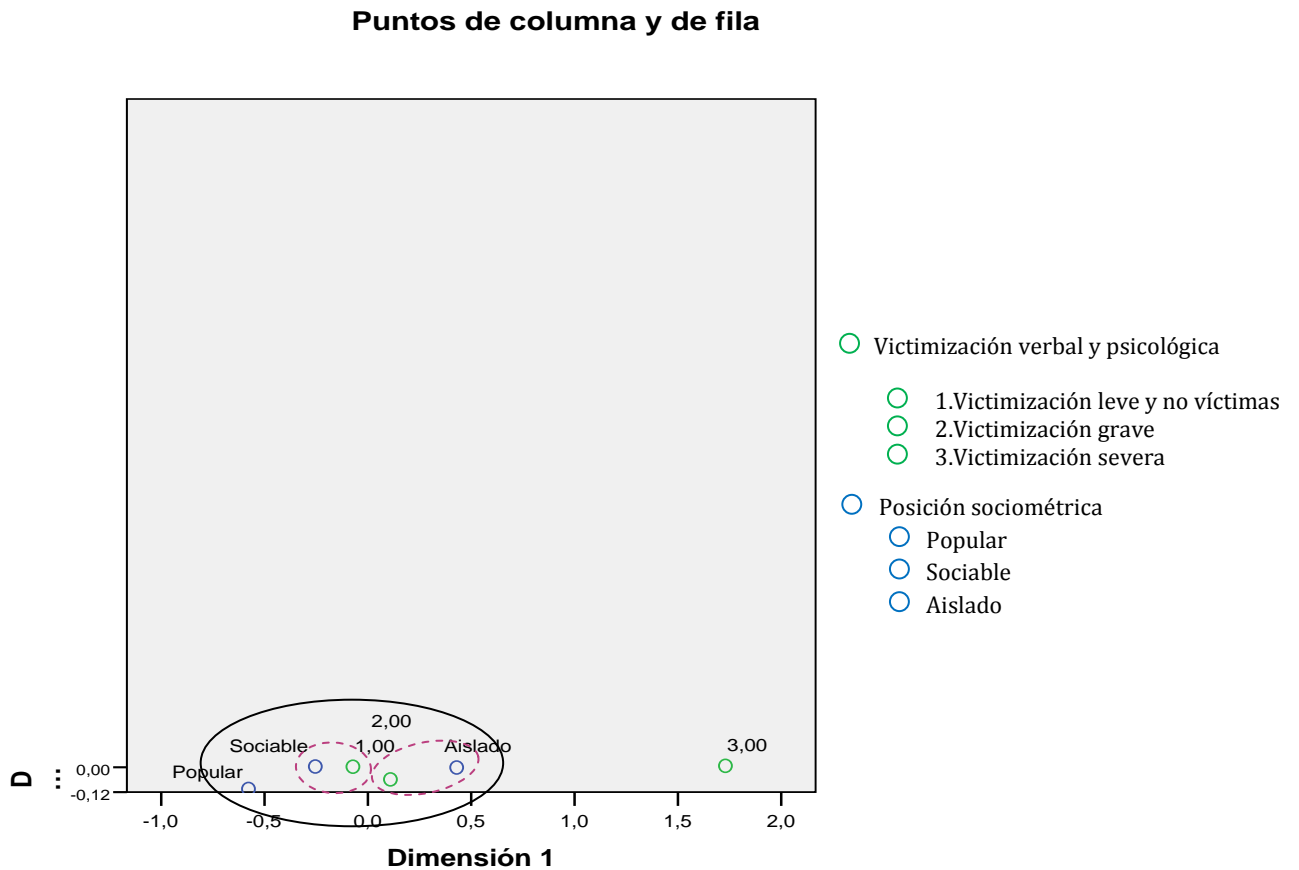
**Gráfico 137: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).**

El Gráfico 137 muestra que existen diferencias significativas en los niveles de victimización verbal y psicológica entre los alumnos aislados y los sociables y populares.

**Tabla 62: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,113	,013			1,000	1,000	,021	-,018
2	,000	,000			1,000	1,000	,021	
Total		,013	28,074	,000 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

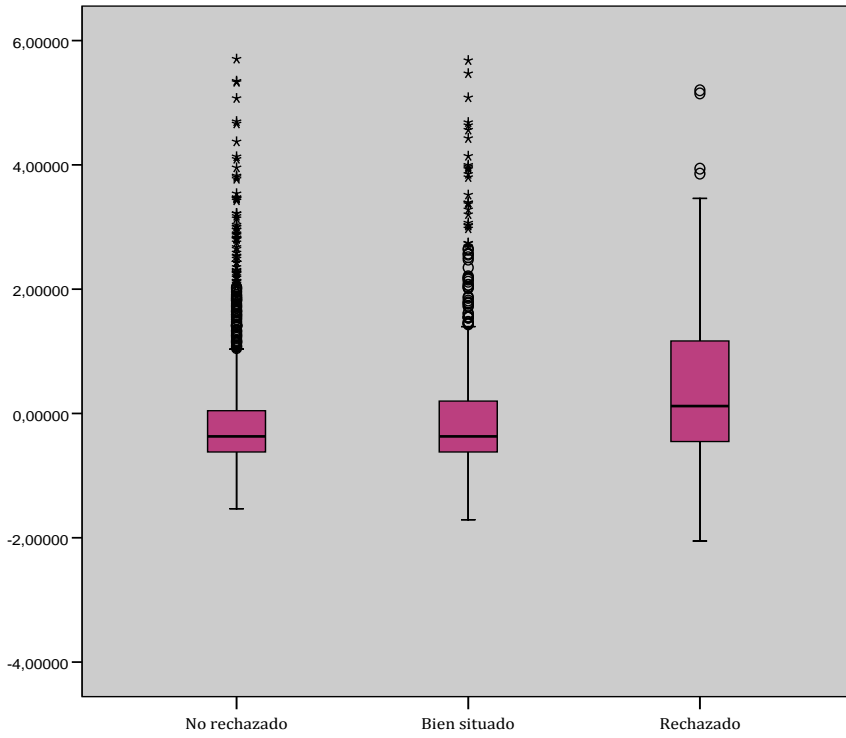
La Tabla 58 que resume el ANACOR, permite comprobar que la victimización verbal y psicológica está relacionada con la posición sociométrica del alumnado en cuanto a las elecciones de sus compañeros ( $p < 0,0001$ ), y la totalidad del peso aparece en la Dimensión 1.



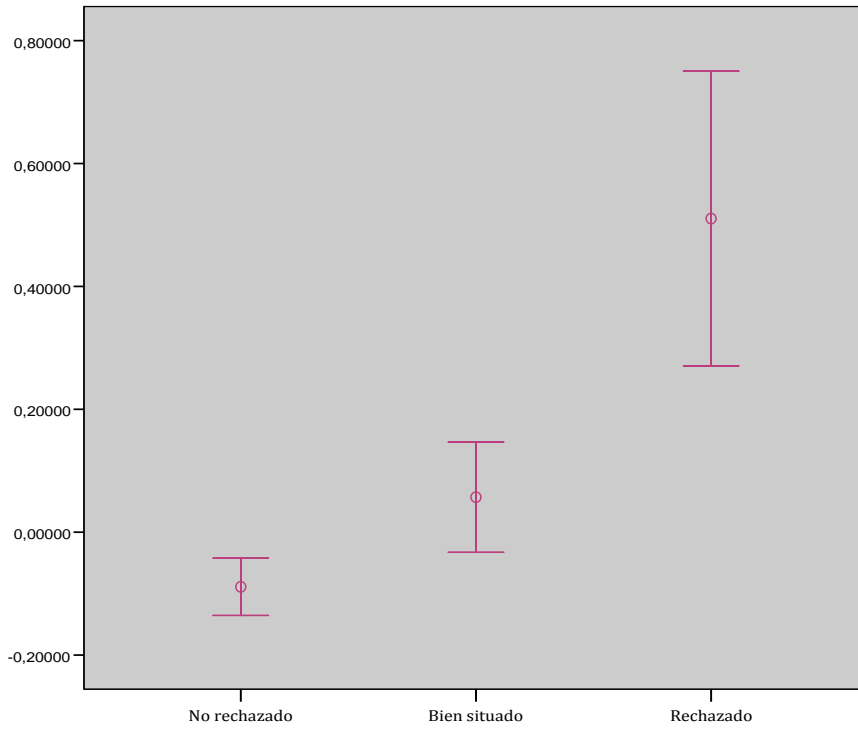
**Gráfico 138: Gráfico del ANACOR para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Elecciones).**

En el Gráfico 140 aparece un gran grupo formado por los alumnos sociables y aislados, que presentan los niveles más bajos de victimización (1,00 y 2,00), mientras el grupo de los muy victimizados aparece distanciado del resto. Sin embargo, también podrían relacionarse por un lado, los alumnos sociables con los niveles más bajos de victimización (1,00) y los aislados con los niveles graves (2,00), mientras que alumnos aislados y niveles severos de violencia aparecen distanciados en los extremos.

**Rechazos:**



**Gráfico 139: Diagrama de cajas y bigotes para verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).**



**Gráfico 140: Intervalo de error (95%) para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).**

Los alumnos no rechazados y los bien situados presentan rangos de puntuaciones similares, mientras que el rango de los rechazados es más amplio (Gráfico 139).

Existen diferencias significativas entre los tres grupos, con los alumnos no rechazados con los menores niveles de victimización verbal y psicológica (Gráfico 140).

**Tabla 63: Resumen de los perfiles de fila y columna para el ANACOR para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).**

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	,092	,008			,991	,991	,028	,079
2	,009	,000			,009	1,000	,024	
Total		,008	18,536	,001 <sup>a</sup>	1,000	1,000		

La Tabla 59, que resume el ANACOR, muestra que la relación entre las variables es significativa y el peso mayor lo tiene la Dimensión 1.

Puntos de columna y de fila

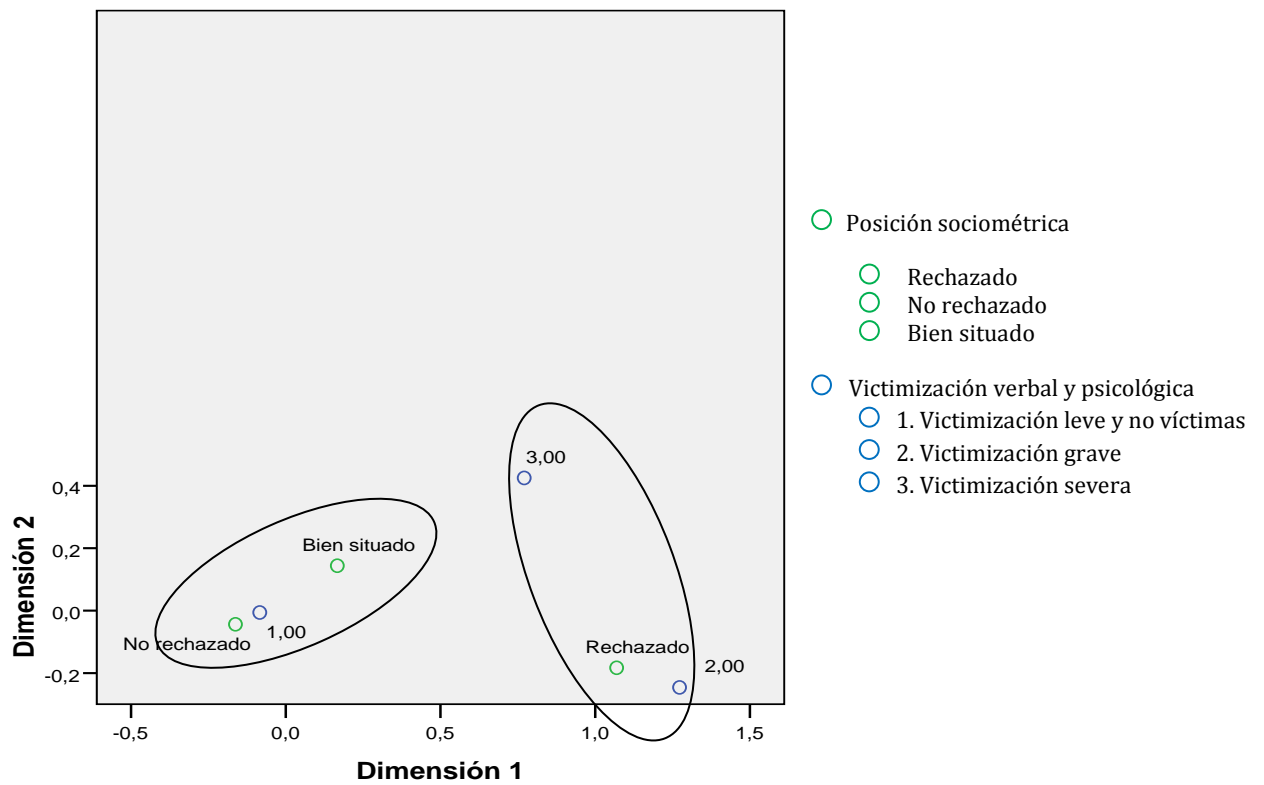


Gráfico 141: Gráfico del ANACOR para victimización verbal y psicológica y posición sociométrica (Rechazos).

El Gráfico 141 muestra, en la zona de la izquierda que los alumnos no rechazados son los que tienen los menores niveles de victimización verbal y psicológica (1,00), seguidos de los bien situados. En la zona derecha se observa que los rechazados tienen los mayores niveles de victimización, tanto grave como severa (2,00 y 3,00).

# **Capítulo IV: Discusión de los resultados**

La discusión de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación va a ser presentada siguiendo la estructura planteada en el capítulo anterior, por lo que comenzaremos con la discusión de los datos obtenidos en el análisis de la violencia y en segundo lugar los de victimización.

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO IV

1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE VIOLENCIA	265
1.1. Niveles violencia por ítems	267
1.2. Factor 1. Violencia física y amenazas	268
1.3. Factor 2. Violencia verbal y psicológica	271
1.4. Factor 3. Violencia emocional y negativismo	273
1.5. Relación entre violencia y roles en la dinámica <i>bullying</i>	275
1.6. Relación entre violencia y posición sociométrica	278
2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE VICTIMIZACIÓN	283
2.1. Descripción general de la victimización	283
2.2. Niveles de victimización por ítems	284
2.3. Factor 1. Victimización física y amenazas	285
2.4. Factor 2. Victimización verbal y psicológica	288
2.5. Relación entre victimización y roles en la dinámica <i>bullying</i>	290
2.6. Relación entre victimización y posición sociométrica	291





## 1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE VIOLENCIA

### 1.1. Descripción general de la violencia

Valorando los datos generales sobre violencia, es decir, teniendo en cuenta cualquier tipo de manifestación, desde formas más leves (estar enfadado con alguien) hasta las más graves (pelear o amenazar), se ha comprobado que cerca de las tres cuartas partes del alumnado ha estado implicado en alguna forma de agresión, es decir, ha realizado alguna de las conductas agresivas en la última semana. Podríamos decir que agresividad y violencia son un hecho generalizado en nuestros centros escolares.

Estas agresiones incluyen tanto formas físicas, como psicológicas o verbales. Estudios anteriores han hallado niveles similares de violencia, y han mostrado datos próximos a los nuestros, obtenidos tanto en territorio nacional como fuera de España. Por ejemplo, Salmivalli et al. (1996), hablaba de un 63% de participación en alguna forma de maltrato. Ramírez, en España, encontró que solamente un 33% del alumnado de su investigación, perteneciente a cursos desde 3º de primaria a 2º de ESO, no había estado envuelto en ninguna situación de maltrato (Ramírez, 2006). Recientemente, con una muestra de estudiantes españoles y portugueses, Caurcel ha encontrado niveles de hasta un 66% en manifestaciones de violencia verbal directa, siendo los porcentajes de implicación menores en otros tipos de manifestaciones (Caurcel, 2009).

Los datos obtenidos en los niveles generales de violencia contrastan con los de otros estudios (Serrano, 2005; Defensor del Pueblo, 2006). Estas investigaciones encontraron una incidencia menor de violencia, aunque es importante tener en cuenta, que cómo se comentará más adelante, estos datos reúnen manifestaciones de violencia muy diferentes y de diferente gravedad. Por ejemplo, en el estudio del defensor del Pueblo se afirmaba que el 30% del alumnado había participado en alguna forma de exclusión social, el mismo

porcentaje en agresiones verbales y un porcentaje menor, del 5%, en agresiones físicas.

Observando cómo se distribuyen las puntuaciones generales de violencia, se ha comprobado que la mayoría de los alumnos la ejerce a niveles bajos, es decir, los alumnos muy violentos son una minoría. Sin embargo, no podemos olvidar, que a pesar del bajo nivel, la gran mayoría de los alumnos ha sido violento en alguna ocasión. Estudios anteriores han diferenciado situaciones de maltrato esporádico, sistemático y extremo, observando que su frecuencia es diferente (Avilés y Monjas, 2005).

Es interesante comprobar cómo oscilan los niveles de violencia dependiendo del tipo de expresión que se tenga en cuenta, encontrando en la mayoría de los estudios grandes diferencias en el porcentaje de alumnos implicados según se trate de violencia física, verbal, exclusión social o de otros tipos (Caurcel, 2009; Defensor del Pueblo, 2006; Elzo, 2001; Guifford-Smith y Brownell, 2003; Smith, 2004). Más adelante, valorando los resultados obtenidos para cada uno de los factores, se podrán comprobar las diferencias en la implicación del alumnado dependiendo del tipo de violencia que han ejercido.

Los porcentajes de implicación los chicos son mayores que en las chicas, como se ha afirmado en la práctica totalidad de las investigaciones sobre el fenómeno de la violencia escolar (Cerezo, 2010; Espelage, 2003; Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2004). Sin embargo, al considerar cualquier tipo de conducta violenta, comprobamos que existe un importante número de alumnas implicadas en agresiones. Numerosos estudios afirman que los fenómenos de violencia en las chicas son frecuentes, pero que por sus manifestaciones (psicológicas y emocionales, más que físicas) pasan más desapercibidos (Carney y Merrel, 2001; Venstra et al., 2005).

## 1.2. Niveles de violencia por ítems

En cuanto a los niveles de violencia detallados según las conductas realizadas por los alumnos, las más frecuentes han sido, tanto para los chicos como para las chicas, las manifestaciones verbales y psicológicas, como insultar, o decir cosas de otros, coincidiendo éste hecho con estudios anteriores (Almeida, 1999; Avilés, 2001; Cerezo, 1992; Defensor del Pueblo, 2006; Serrano, 2005). Además, la conducta más frecuente en chicos ha sido agredir a otro que le había agredido, aspecto que coincide con lo comentado anteriormente, es decir, que la violencia psicológica y el aislamiento son formas de agresión predominantemente femeninas (Defensor del pueblo, 2006; Pellegrini y Bartini, 2001). De cualquier forma, en el análisis detallado por conductas, la violencia sigue siendo más frecuente en chicos que en chicas.

El ítem añadido al cuestionario de Orpinas, relacionado con las amenazas a través de SMS, se presenta tanto en chicos como en chicas como la situación menos frecuente, y también, más grave (como se pudo comprobar en el análisis factorial). Como comentan algunos estudios recientes, puede ser una nueva forma de acoso con características específicas y diferentes de otros tipos de manifestaciones de violencia y que viene a denominarse *Cyberbullying* (Flores, 2009). Estas nuevas manifestaciones de la violencia han de ir siendo introducidas en los estudios, ya que pueden considerarse como muy graves, y han sido poco exploradas hasta ahora (Smith, 2004).

### 1.3. Factor 1: Violencia física y amenazas

El primero de los factores identificados en el análisis factorial corresponde al grupo de conductas de violencia física y amenazas, que recordemos aglutinaba las siguientes situaciones realizadas por los alumnos: Envió un SMS amenazante, peleó porque estaba enfadado, amenazó con herir o pegar, dio una bofetada a alguien, animó a otros estudiantes a pelear, empujó a otros compañeros.

Las manifestaciones de violencia física y amenazas son claramente superiores en chicos que en chicas, coincidiendo con numerosos estudios que han considerado que la violencia física es prioritariamente masculina (Avilés y Monjas, 2005; Tapper y Boulton, 2000; Toldos, 2005). Aunque las manifestaciones de violencia física y amenazas sean claramente superiores en chicos, es un hecho que existe un grupo de chicas que está empleando con cierta frecuencia la violencia física contra otros compañeros. Revisiones realizadas sobre la literatura existente en cuanto al *bullying*, han mostrado que no todos los estudios encuentran diferencias en los niveles de violencia en chicos y en chicas (Bernstein y Watson, 1997), aunque podrían atribuirse estas diferencias a las diferentes definiciones utilizadas. Los estudios que definían el *bullying* como conductas de violencia física y amenazas, encontraban niveles significativamente superiores en chicos, mientras que si las conductas se referían también a manipulaciones, violencia encubierta, o violencia indirecta, las diferencias no eran tan evidentes (Crick y Nelson, 2002; Crick y Grotpeter, 1995; Craig, 1998)

En cuanto a las manifestaciones de violencia según el curso al que pertenecen los alumnos, la violencia física y las amenazas van disminuyendo progresivamente conforme aumenta el curso académico, siendo muy evidentes las diferencias entre el primer y cuarto curso de la ESO. En este aspecto no existe total acuerdo en la literatura científica, aunque nuestros datos reafirman los de los numerosos estudios que han mostrado que a partir de los 16 años las agresiones son menos frecuentes, al menos en lo que se refiere a agresiones físicas directas o a

amenazas (Avilés y Monjas, 2005; Caurcel, 2009; Defensor del Pueblo, 2006; Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998; Mateo, Soriano y Godoy, 2009; Toldos, 2002). Sí es importante tener en cuenta que es posible que algunos estudios no encuentren estas diferencias en las manifestaciones de violencia según el curso, porque hayan tenido en cuenta diferentes tipos de conducta que evolucionan de forma diferente con la edad.

En cuanto al lugar de nacimiento de los alumnos, es decir, si son españoles o extranjeros, no existen diferencias en las manifestaciones de violencia física y amenazas, aunque el grupo de los extranjeros muestra una gran variabilidad en sus puntuaciones, lo que puede hacer pensar que dentro del grupo de inmigrantes existan puntuaciones muy dispares y alumnos con niveles de violencia física y amenazas muy diferentes entre sí. Existen pocos estudios a nivel nacional en los que se haya indagado sobre las influencias del lugar de origen del alumnado en las manifestaciones de violencia. En el estudio del Defensor del Pueblo (2006), se afirma que la nacionalidad del alumnado no se relaciona con la violencia escolar en el papel de agresor, aunque sí en el de víctima, en la línea de otros trabajos en nuestra región que han relacionado la inmigración con el papel de víctima y víctima-provocador en situaciones de *bullying* (Cerezo, Calvo y Sánchez 2004). Los resultados hallados en los estudios de Funk en Alemania, también van en la línea de los hallados en este trabajo (Funk, 1997). En contraste con estos datos, algunos estudios han señalado que los sujetos inmigrantes se ven más involucrados en la violencia escolar en el papel de agresores (Unnever y Cornell, 2003).

Se han podido observar diferencias en los niveles de violencia según el número de hermanos/as que tiene un alumno o alumna. Los alumnos más violentos son los que tienen mayor número de hermanos, aumentando progresivamente los niveles de violencia física y amenazas conforme aumentaba el tamaño de la fratría. Datos similares a estos han sido puestos de manifiesto en algunos estudios, aunque la investigación en este ámbito es aún muy escasa (Piñero et al., 2008; Sheline, 1994; Wolke y Samara, 2004). Estas investigaciones han mostrado que el hecho de que exista un grupo numeroso de hermanos en una

familia, se relaciona con mayores niveles de violencia en el ámbito escolar, así como con otros problemas de conducta y de ajuste psicosocial.

Estas diferencias pueden ser explicadas por diferentes causas, entre ellas destacaría el hecho de que las familias más numerosas suelen ser familias en las que el estatus socioeconómico es menor, al igual que los recursos, y pueden ser familias en las que existan problemas relacionales o pautas educativas inadecuadas, aspecto que ha sido relacionado con frecuencia con la aparición de conflictos extrafamiliares (Downey et al., 1995). Además, están ampliamente reconocidos como factores de riesgo para la aparición de problemas de violencia escolar, las características familiares, como la disfuncionalidad, la pobreza en las relaciones o la escasez de tiempo compartido entre los miembros (Ortega, 2000), situaciones que probablemente se producen con más frecuencia en familias en las que conviven muchas personas.

En cuanto a la calidad de las relaciones entre los hermanos, en violencia física y las amenazas, se ha podido comprobar que conforme aumentaba la valoración de las relaciones disminuían los niveles de violencia física y amenazas manifestados. Estos resultados van en la línea de los hallados en estudios anteriores, en los que se afirmaba que la buena calidad de las relaciones dentro de la familia, y en particular entre hermanos se conforma como un factor de protección para la aparición de problemas de conducta, y en concreto de problemas de violencia (Branje et al., 2004; Brody, 1998; Dunn, y Munn, 1986; Estévez, Musitu, Herrero, 2005; Ingoldsby, Shaw, y Garcia, 2001; Kitzmann et al., 2002; Piñero y Cerezo, 2010; Stormshak et al., 1996). Además, las buenas relaciones entre hermanos pueden ser el reflejo de un buen clima familiar, con el beneficio que ello reporta al ajuste psicosocial de los jóvenes (Cerezo, 2002; Ingoldsby et al., 2001; Ortega, 2000).

#### 1.4. Factor 2: Violencia verbal y psicológica

El segundo factor hallado en el análisis factorial de la violencia se refería a situaciones de agresión verbal y psicológica, y aglutinaba las siguientes situaciones: hizo bromas o molestó, dijo cosas sobre otra persona para hacer reír, insultó a otros compañeros, respondió a golpes cuando alguien le golpeó.

Son muy pocos los alumnos que no han empleado nunca éste tipo de violencia. La distribución de las puntuaciones es más amplia que en la violencia física, es decir, las manifestaciones de violencia verbal son más frecuentes que las de violencia física y amenazas y aproximadamente un 75% del alumnado ha empleado algún tipo de violencia verbal y psicológica. Esta incidencia es similar a la encontrada en otros estudios, tanto a nivel nacional como internacional (Ramírez, 2006; Salmivalli et al. 1996). En general es más frecuente la utilización de la violencia verbal y psicológica, tanto en chicos como en chicas, pero siguen existiendo diferencias entre ellos, en el sentido de que los chicos la siguen empleando con más frecuencia. Se ha observado que algunas chicas tienen niveles bastante altos de este tipo de violencia, como ya se ha puesto de manifiesto en otros estudios, que afirman que las chicas suelen emplear un tipo de violencia caracterizada por el rechazo, los rumores, o el aislamiento, más que conductas de violencia directa (Carney y Merrel, 2001; Cerezo, 2010; Espelage, 2003; Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2004; Venstra et al., 2005). Se podría afirmar que las diferencias en este tipo de violencia entre chicos y chicas no son tan evidentes como en la violencia física, es decir, no están tan distanciados en violencia verbal y psicológica, aspecto que ha sido comprobado en estudios anteriores (Crick y Nelson, 2002; Crick y Grotpeter, 1995; Craig, 1998).

En todos los cursos es más habitual la utilización de este tipo de violencia que la física o las amenazas, pero se produce la situación llamativa de que la violencia verbal y psicológica es menos empleada en primero que en el resto de cursos, mientras que la violencia física era la más empleada en ese curso. Aunque las diferencias no han sido significativas, sí se observa la tendencia que es



interesante analizar. Estos datos contrastan con la mayoría de los estudios que han valorado la progresión de la violencia a lo largo de la escolaridad, y que afirman que es más frecuente en el primer ciclo de la educación secundaria (Avilés y Monjas, 2005; Caurcel, 2009; Defensor del Pueblo, 2006; Martín et al., 1998; Mateo et al., 2009; Toldos, 2002). Puede que los niños más pequeños tengan mayores dificultades de autocontrol de la conducta agresiva, o no hayan desarrollado suficientemente las habilidades verbales para emplear la violencia verbal. Además, es posible que los juegos y situaciones que acontecen entre niños de menor edad sean más físicos y de contacto que en cursos superiores. También se puede considerar que la utilización de la violencia verbal es una forma más normativa y adaptada de agresión y manifestación de poder, que va a ser más empleada en los cursos superiores que en los inferiores (Salmivalli, 2010)

Los alumnos extranjeros utilizan menos que los españoles la violencia verbal y psicológica, a pesar de que no se habían encontrado diferencias en la violencia física y amenazas. Existe poca bibliografía que haya estudiado a fondo el papel que el lugar de nacimiento puede tener como factor de riesgo en la dinámica de violencia entre escolares, aunque algunos estudios han encontrado más alumnos extranjeros en el papel de agresores (Cerezo et al., 2004) y otros no han relacionado el hecho del lugar de nacimiento con la violencia (Defensor del Pueblo, 2006). Algunos estudios han encontrado precisamente diferencias en el sentido contrario a nuestros resultados, hallando mayores niveles de violencia física y no encontrando diferencias significativas en la violencia verbal (Funk, 1997), aunque estos datos provienen de Alemania.

Con el empleo de la técnica ANACOR, se ha podido observar cómo aumentan los niveles de violencia verbal y psicológica conforme aumenta el número de hermanos y hermanas. Los alumnos menos agresivos son los que tienen solamente 1 o 2 hermanos o hermanas, los alumnos con niveles graves de violencia verbal y psicológica serían los que tienen 3 hermanos y hermanas, y finalmente, los que ejercen una violencia severa tienen 4 o más hermanos y hermanas. En este caso, podemos afirmar que los datos siguen la misma tendencia que en la violencia física y las amenazas, coincidiendo con anteriores investigaciones (Piñero et al., 2008; Sheline, 1994; Wolke y Samara, 2004), que valoran que en familias mayores y con

mayor tamaño de la fratría, los niveles de conflictividad familiar y en consecuencia de conflictividad en otras áreas aumenta (Downey, 1995). Las causas por las que se produce este aumento de la violencia conforme aumenta el número de hermanos irían en la línea de las que explican las diferencias en la violencia física y amenazas.

Valorando las relaciones con los hermanos se ha comprobado que a mayor valoración de las relaciones, menores niveles de violencia verbal y psicológica. Una familia en que los hermanos tienen buenas relaciones es posiblemente una familia en la que existen unas buenas relaciones en general, aspecto que se ha relacionado con frecuencia con un buen ajuste psicosocial y menores manifestaciones de violencia en otros contextos (Branje et al., 2004; Brody, 1998; Cerezo, 2002; Kitzmann et al., 2002; Ingoldsby et al., 2001; Ortega, 2000; Piñero y Cerezo, 2010; Stormshak et al., 1996).

### 1.5. Factor 3: Violencia emocional o negatividad

Por último se valorará el último factor, la violencia emocional o negatividad. Es importante recordar que este último factor está más relacionado con sentimientos y emociones negativas, enfados y rencor hacia otros compañeros y no se refiere tanto a manifestaciones directas de violencia o agresión.

En contraste a lo observado anteriormente, con la violencia física y la verbal, no existen diferencias en los niveles de violencia emocional y negativismo entre chicos y chicas, observando una tendencia a obtener puntuaciones más elevadas el grupo de las chicas. Éstas presentan con más frecuencia malestar emocional o enfados con compañeros, es decir manifestaciones relacionadas con el aislamiento de otros compañeros, el rencor o el desprecio. Ya se ha comentado anteriormente, cómo al valorar este tipo de comportamiento, las diferencias entre chicos y chicas se disipan (Carney y Merrel, 2001; Cerezo, 2010; Crick y Nelson, 2002; Crick y Grotpeter, 1995; Craig, 1998; Defensor del pueblo, 2006; Espelage,

2003; Ramírez, 2006; Serrano e Iborra, 2005; Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2004; Venstra et al., 2005).

Las manifestaciones de violencia emocional son muy similares en todos los cursos, si bien, como ocurría con la violencia verbal y psicológica, las puntuaciones son menores en primero, posiblemente porque en estas edades son más frecuentes las manifestaciones físicas, desarrollándose otro tipo de comportamientos más encubiertos e indirectos conforme va aumentando la edad. Los datos contrastan con los obtenidos en otros estudios, que han hallado un descenso en cualquier tipo de violencia al ir aumentando el curso escolar (Caurcel, 2009; Defensor del Pueblo, 2006; Serrano e Iborra, 2005). En Portugal, diferenciando diferentes tipos de manifestaciones de la violencia, en sus formas física, verbal e indirecta, se ha encontrado un descenso con respecto al curso (Almeida, 1999), aspecto que ha sido observado en este trabajo con respecto a la violencia física, pero no en la verbal ni en la emocional.

Tanto españoles como extranjeros emplean de forma similar esta tipo de violencia, coincidiendo con lo expuesto para la violencia física y las amenazas. Los alumnos extranjeros no muestran con mayor frecuencia malestar emocional, negativismo o rencor que los españoles.

En cuanto al número de hermanos, también se observan mayores niveles de malestar emocional conforme aumenta el número de hermanos, datos congruentes con estudios anteriores, que como se comentaba anteriormente, han relacionado la conflictividad familiar con otro tipo de problemas (Downey, 1995; Sheline, 1994; Wolke y Samara, 2004).

Como en las manifestaciones de violencia física y amenazas, verbal y psicológica, los niveles de violencia o malestar emocional y negativismo son menores cuanto mejores son las relaciones entre hermanos, reflejando posiblemente un buen ambiente familiar, y actuando como importante factor de protección (Branje et al., 2004; Brody, 1998; Cerezo, 2002; Kitzmann et al., 2002; Ingoldsby et al., 2001; Ortega, 2000; Piñero y Cerezo, 2010; Stormshak et al., 1996).

## 1.6. Relación entre violencia y roles en la dinámica *bullying*

Como se explicó en los apartados de metodología y resultados, se han empleado dos instrumentos diferentes para la obtención de los datos, y es importante saber si están midiendo el mismo fenómeno. Así se comprobará si en ambos casos se está detectando la dinámica *bullying* o si se trata de situaciones de violencia entre iguales que ocurren en el contexto escolar, pero que no pueden ser calificadas de *bullying*. Por ello se realizó en el apartado de resultados el análisis ANACOR de ambas variables, violencia y dinámica *bullying*, para cada uno de sus factores. Estos resultados pasan a discutirse a continuación.

### Factor 1: Violencia física y amenazas

Se comprobó que los alumnos considerados *bullies* por sus compañeros eran los que mostraban las mayores puntuaciones de violencia en este factor, es decir, eran más violentos físicamente y empleaban con más frecuencia las amenazas que sus compañeros no implicados en la dinámica *bullying*. Un hecho llamativo es que también existen puntuaciones altas en este factor en alumnos que no han sido considerados *bullies*, como los alumnos en riesgo, los *bully*-víctima e incluso los víctimas y los riesgo de víctima. Este aspecto da información de que un amplio número de alumnos está empleando la violencia física y las amenazas, aunque en el contexto del grupo no sean considerados *bullies*. Además, el hecho de que los alumnos sean incluidos dentro de una categoría u otra, no significa que tengan que excluirse totalmente de todas las demás, es decir, el hecho de que un alumno sea considerado víctima por sus compañeros, no significa que no esté empleando la violencia en alguna ocasión. Es importante además, tener en cuenta que para que un alumno sea considerado *bully*, se tienen en cuenta diferentes criterios, que el autoinforme no valoraba, como el abuso de poder, la

sistematización, la elección de la misma víctima con frecuencia, entre otros (Cerezo, 2009; Greene, 2000; Rigby, 2002). En resumen, se puede considerar que tanto el autoinforme como la nominación entre iguales están identificando de una forma similar a los alumnos agresivos en comparación con los alumnos neutrales.

## Factor 2: Violencia verbal y psicológica

En cuanto a la violencia verbal y psicológica, se ha podido comprobar que el autoinforme y la nominación entre iguales, identifican de forma similar a los alumnos violentos. Tanto *bullies* como alumnos en riesgo tienen puntuaciones más altas que sus compañeros. De hecho, mediante el gráfico ANACOR se ha podido confirmar que los *bullies* presentan los niveles graves de violencia verbal y psicológica. Un aspecto muy llamativo en este factor es el hecho de que los alumnos *bully*-víctima presentan los niveles severos en este tipo de violencia, por encima de todos los demás. Este aspecto confirma los datos aportados por estudios anteriores que consideran que los alumnos que son al mismo tiempo víctimas y agresores, son un grupo extremadamente agresivo (Olweus, 1993), con características muy específicas que les hacen estar en situación de alto riesgo psicosocial (Cerezo, 2006a; Cerezo y Ato, 2010; De la Torre et al., 2007).

Otro aspecto interesante es que los alumnos en riesgo de *bully* tienen la puntuación media en violencia verbal y psicológica mayor que la de los considerados *bullies*, además, en el gráfico ANACOR aparecen muy distanciados del resto, aspecto que puede dar información de que son un grupo peculiar, que quizás utiliza más la violencia verbal y psicológica en la búsqueda de un estatus en el grupo que el *bully* ya tiene y que le permite no ser tan violento. De alguna forma, el alumno que ya es considerado *bully* por sus compañeros, solamente tiene que preocuparse de mantener este estatus, no necesitando constantemente el uso de la violencia. El *bully* no dirige sus agresiones a todos los alumnos, sino que los dirige hacia aquella minoría que presentan consistencia en el estatus de víctima, acción que puede que no realice el alumno considerado en riesgo de *bully* (Cerezo, 2009).

### Factor 3: Violencia emocional o negatividad

Este último factor de la variable violencia no ha podido ser relacionado con los roles en la dinámica *bullying*. Como se ha comentado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, es posible que este factor no esté midiendo violencia, sino situaciones de malestar o tristeza que nada tienen que ver con la dinámica *bullying*, ya que no cumplen ninguno de los criterios para su definición. No se dirigen contra un compañero de forma sistemática, ni implican abuso de poder (Cerezo, 2009; Greene, 2000; Rigby, 2002).

En resumen, podemos considerar que el autoinforme detecta adecuadamente a los *bullies*, al menos en lo que se refiere a los dos primeros factores (violencia física y amenazas y violencia verbal y psicológica). Así consideramos que tanto los alumnos que presentan niveles graves de violencia como los que presentan niveles severos, son protagonistas en el papel de *bullies* en la dinámica *bullying*.

## 1.7. Relación entre violencia y posición sociométrica

### Factor 1: Violencia física y amenazas

Los alumnos populares y los sociables manifiestan los niveles más bajos de violencia, mientras que los aislados han sido los que presentaban niveles de violencia grave, aunque no severa. Los alumnos que presentaban niveles severos, no han sido aislados, aunque tampoco podemos considerarlos populares (Cerezo, 2006b; Leary, Kowalski, Smith y Phillis, 2003; Roland y Galloway, 2002). Aún así, el hecho de que no aparezcan aislados, significa que pueden haber sido elegidos por algunos de sus compañeros, y estar bastante adaptados dentro del grupo (Cerezo, 2010, 2006b, 2001b; Estévez, 2006; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Buelga, Musitu y Murgui, 2009). Para valorar totalmente estas circunstancias es interesante comprobar la posición sociométrica de estos alumnos según el rechazo que presenten por parte de sus compañeros. En este caso sí encontramos una situación que llama la atención, y es el hecho de que los alumnos con niveles de violencia severa están bien situados en el aula, es decir, no son rechazados por sus compañeros, aspecto que apoya datos como los obtenidos en otros estudios, que afirman que los agresores pueden tener un alto estatus y poder en el aula (Juvonen, Grahan y Schuster, 2003; Salmivalli, 2010). Además, se ha constatado en investigaciones en diferentes países, que los alumnos que emplean la violencia de forma proactiva, es decir, los *bullies*, suelen tener un grupo de amigos que les apoya y en muchas ocasiones desarrollan papeles de líder dentro del grupo (Juvonen et al, 2003; Schuster, 1999). Se ha constatado por parte de los compañeros de los *bullies* una valoración positiva de la amenaza como forma de conseguir los objetivos (Moral, 2005), siendo muy llamativo el hecho de que los alumnos rechazaban los comportamientos agresivos, pero no rechazaban al compañero que los llevaba a cabo, además, de que una cuarta parte de éstos presentaba actitudes permisivas ante comportamientos de violencia y otros indicadores de agresión interpersonal entre iguales.

Estudios recientes han sugerido que los *bullies* suelen mostrar un tipo de comportamiento caracterizado por la combinación de conductas prosociales, que les hacen ser aceptados por sus compañeros, y conductas agresivas o violentas que les permiten mantener un estatus de poder sobre el resto de los compañeros que no tienen relaciones cercanas con ellos (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Es evidente que la presencia de alumnos agresivos en un aula marca el desarrollo de su funcionamiento como grupo. Es muy importante tener en cuenta los fenómenos sociales que se producen, ya que si el alumno más agresivo es considerado un modelo o alguien a quien admirar en el grupo, la presencia del *bullying* se va a ver fomentada y legitimada por el propio grupo (Juvonen et al, 2003). Tener en cuenta estos aspectos y considerar la dinámica *bullying* como una dinámica grupal es imprescindible para la intervención efectiva en este tipo de problemas (Cerezo, 2002; Salmivalli, 2010).

En una revisión bibliográfica realizada por Gifford-Smith et al. en 2003, encontraron estudios en los que se afirmaba que los alumnos agresivos eran generalmente rechazados por sus compañeros. Estos datos contrastarían con los aquí obtenidos, pero es importante tener en cuenta que estos estudios han empleado para la obtención de la posición sociométrica información de los propios alumnos, y no de los compañeros, y han tenido en cuenta comportamientos agresivos sin diferenciar si eran reactivos o proactivos.

Estos resultados también difieren de los obtenidos por Kiesner y Pastore en 2005, en los que relacionaron la valoración de los alumnos con el comportamiento antisocial, y concluyeron que el comportamiento antisocial era bien valorado en la adolescencia, pero fuera del ámbito escolar. Es importante señalar aquí que este estudio se refiere a comportamientos violentos, pero no antisociales dentro del aula, por lo que los resultados no son totalmente comparables con los obtenidos por este autor.



## Factor 2: Violencia verbal y psicológica

En este caso, los alumnos que manifiestan niveles bajos de violencia y ausencia de violencia son los más sociables, aunque en este mismo grupo también encontramos a los alumnos con niveles de violencia grave. La posición en el gráfico hace pensar que tienen más tendencia ambos, los no agresivos y los agresivos a ser sociables. En cuanto a los rechazos, llama la atención que tanto los niños no violentos como los que presentan la violencia verbal y psicológica más severa no son rechazados y están bien situados, mientras que los que presentan los niveles graves de violencia sí lo son. Es posible que los niños más violentos tengan un grupo de apoyo que no los rechaza, y que incluso en ocasiones puede apoyar sus agresiones (Cerezo, 2001b, 2006b, 2010,; Estévez, 2006; Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Guilford-Smith y Brownell, 2003; Juvonen, Grahan y Schuster, 2003; Salmivalli, 2010; Trianes, 2000). Posiblemente los niños que presentan los niveles severos de violencia verbal y psicológica formen un grupo diferente al de los alumnos con niveles de violencia grave, que hace que no sean tan rechazados como éstos. En numerosos estudios se han encontrado valoraciones positivas hacia los alumnos que utilizaban los insultos contra sus compañeros (Moral, 2005).

Para comprender estos resultados, se pueden tener de nuevo en cuenta los argumentos presentados en cuanto a las agresiones físicas y las amenazas, en el sentido de que está ampliamente demostrado que los alumnos agresivos suelen tener un grupo de apoyo.

### Factor 3: Violencia emocional y negativismo

Por último, en cuanto a la violencia emocional se ha podido observar que tanto los alumnos con niveles bajos de violencia, los no violentos, y los que presentan niveles graves de violencia son sociables, no pudiendo relacionar las puntuaciones severas con ninguna posición sociométrica, posiblemente porque formen un grupo con gran variabilidad. Es importante tener en cuenta que este último factor se refiere a un tipo de violencia emocional, enfados, rencor, es decir, no son manifestaciones directas de agresión, sino indirectas y en ocasiones no dirigidas hacia otra persona, sino incluso hacia uno mismo. En cuanto a los rechazos, en éste último tipo de violencia sí se ha podido comprobar que los niños más violentos son rechazados por sus compañeros, ya que el hecho de estar enfadado muchas veces o de mal humor, así como mostrar comportamientos diferentes a los de los compañeros o que se salen de la norma, provocan con frecuencia dificultades en las relaciones con los compañeros (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Los alumnos no rechazados son los que presentan niveles bajos de violencia o ausencia de ésta, es decir, alumnos que generalmente tienen buen humor y no se enfadan con otros.

En resumen, podemos decir que los alumnos agresivos en sus manifestaciones directas, tanto físicas como psicológicas, no son rechazados en el grupo e incluso en ocasiones son apoyados por un grupo de compañeros, y considerados sociables o bien situados. Estos datos apoyan parcialmente los obtenidos en otros estudios que consideran que los alumnos agresivos no son rechazados e incluso en ocasiones son apoyados y tienen un buen estatus sociométrico en su grupo (Cerezo, 2010, 2006b, 2001b; Estévez, 2006; Guilford-Smith y Brownell, 2003; Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Juvonen, Gahan y Schuster, 2003; Salmivalli, 2010; Trianes, 2000).

Un hecho que llama la atención es que en algunas investigaciones se ha mostrado que los alumnos rechazan determinadas situaciones de violencia, como

chantajes, amenazas o violencia física (Boulton et al, 2003; Moral, 2005; Rigby y Slee, 1991), pero el rechazo de las conductas contrasta con el hecho de que el sujeto que las realiza no es rechazado en el grupo. Las conductas en el contexto teórico son rechazadas por el alumno, pero cuando se ubican en el contexto del grupo-aula, y son realizadas por un determinado individuo de este grupo, la valoración cambia. En el ámbito académico se producen multitud de interacciones entre diferentes factores personales, grupales, sociales, que modifican la interacción grupal, el clima del aula, los procesos de liderazgo y las relaciones de abuso de poder. Es importante por ello estudiar cada grupo por separado, ya que existen múltiples factores en el grupo-aula que potencian o inhiben el *bullying* (Salmivalli, 2010).

## 2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA VICTIMIZACIÓN

### 2.1. Descripción general de la victimización

De igual forma que con las manifestaciones de violencia, se realiza a continuación la discusión de los principales resultados obtenidos en relación a la victimización o violencia sufrida por los alumnos y que recordemos reflejaba el número de veces que los alumnos afirmaban haber sufrido alguna agresión por parte de sus compañeros.

Teniendo en cuenta cualquier forma de agresión sufrida, se ha comprobado que cerca del 65% del alumnado afirma haber sufrido algún tipo de agresión por parte de sus compañeros, ya sean amenazas, agresiones físicas directas o agresiones verbales. Así, se puede comprobar que el número de alumnos que han sufrido agresiones supera a los que no, como ocurría en el caso de la violencia ejercida, si bien ahora los niveles son inferiores, es decir, en conjunto hay menos víctimas que agresores. Aunque esta diferencia entre agresores y víctimas es un hecho hallado en prácticamente todas las investigaciones, los datos contrastan con los que ubican la incidencia de la victimización en niveles mucho más bajos, situándose entre el 30% en victimización verbal o exclusiones y el 5% en agresiones físicas en el estudio del Defensor del Pueblo de 2006, o en torno al 15% en el Informe del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005). Elzo en Cataluña o Díaz-Aguado en Madrid, obtienen niveles superiores, en torno al 40% de alumnos que habían sufrido victimización, pero sin llegar a los niveles planteados en este estudio (Elzo, 2001; Díaz-Aguado, Martínez, Martín, 2004). Es importante tener en cuenta que las manifestaciones que se han planteado en esta parte del estudio aglutinan situaciones muy diversas de victimización, desde las más leves a las más graves, por lo tanto, el estudio de los resultados tras el análisis factorial ofrece datos más concretos sobre las diferentes situaciones de victimización teniendo en cuenta cómo se manifiestan.

Comprobando la distribución de las puntuaciones, se ha podido comprobar, como ocurría en el caso de la violencia, que la mayoría de los alumnos han sufrido niveles bajos de victimización, pero la mayoría han sufrido en algún momento una situación de agresión. No olvidemos, que la mayoría de los alumnos ha afirmado ser víctima en alguna ocasión.

La frecuencia de situaciones de victimización es mayor en chicos que en chicas, en concordancia con lo mostrado en estudios anteriores, tanto a nivel nacional como internacional (Cerezo, 2010; Espelage, 2003; Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2004), aunque también existe un importante número de chicas que se han visto implicadas en este tipo de situaciones (Carney y Merrel, 2001; Venstra et al., 2005).

## 2.2 Niveles de victimización por ítems

En cuanto a los niveles de victimización detallados según las conductas sufridas, las más frecuentes, tanto en chicos como en chicas, son haber sufrido bromas por parte de los compañeros, o que se hayan reído de ellos, es decir, un tipo de victimización verbal o psicológica, que se ha mostrado en estudios anteriores como las formas más frecuentes de expresión de la violencia, sobre todo en las chicas (Almeida, 1999; Avilés, 2001; Cerezo, 1992; Defensor del Pueblo, 2006; Pellegrini y Bartini, 2001; Serrano, 2005). Este tipo de situaciones afirman haberlas sufrido cerca de un 45% del alumnado, y conforme van aumentando en gravedad, va disminuyendo su frecuencia. La conducta menos frecuente (recibir una paliza) se sitúa en torno al 5% en chicos y al 2% en chicas. Valorando las conductas específicas, los datos coinciden con los encontrados en estudios anteriores (Defensor del Pueblo, 2006; Elzo, 2001; Díaz-Aguado, Martínez, Martín, 2004; Serrano e Iborra, 2005). De nuevo encontramos el hecho de que los chicos han sufrido con mayor frecuencia que las chicas violencia por parte de sus compañeros, pero que un número no despreciable de éstas también la ha sufrido.

En cuanto a la situación de recibir un SMS amenazante, como ya se ha comentado en el apartado de violencia, se observa que ocurre con cierta frecuencia y que se considera, como se pudo comprobar en el análisis factorial, como una conducta de gran gravedad que es importante que sea tomada en cuenta (Flores, 2009; Smith, 2004).

### 2.3. Factor 1: Victimización física y amenazas

El primero de los factores hallados en el análisis factorial de la victimización fue el referido a las situaciones de victimización física y amenazas, coincidente en gran medida con el mismo factor en la violencia. Éste primer factor aglutinaba las siguientes situaciones sufridas por el alumnado: un estudiante le dio una paliza, recibió un SMS amenazante o insultante, un estudiante le retó a pelear y un estudiante le amenazó con herirle.

La violencia física y amenazas ha sido sufridas con mucha mayor frecuencia en chicos que en chicas (Avilés y Monjas, 2005; Tapper y Boulton, 2000; Toldos, 2005). Aunque, como se ha comentado anteriormente, existe un grupo amplio de chicas que están sufriendo también este tipo de agresiones, llegando en algunos casos extremos a presentar niveles tan altos como los de los chicos (Crick y Nelson, 2002; Crick y Grotpeter, 1995; Craig, 1998).

Valorando el curso académico, se ha podido observar una tendencia descendente desde 1º de ESO hasta 4º, siendo las diferencias significativas entre 1 y 4º. Este resultado es coincidente con el hallado en la violencia física y las amenazas, y concuerda con lo afirmado en la mayoría de las investigaciones, que han encontrado niveles superiores de violencia y victimización en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, y un descenso progresivo conforme va aumentando el curso escolar (Avilés y Monjas, 2005; Caurcel, 2009; Defensor del Pueblo, 2006; Martín et al., 1998; Mateo et al., 2009; Toldos, 2002).

En cuanto al lugar de nacimiento del alumnado, no se han encontrado diferencias en victimización, aunque es importante resaltar que el grupo de alumnos extranjeros ha presentado puntuaciones con alta variabilidad, que puede estar reflejando una gran disparidad en las puntuaciones o que que puedan existir subgrupos de diferentes características. Estudios como los de Sánchez, en 2009 han mostrado que es importante tener en cuenta si el alumno inmigrante es además un alumno con algún tipo de necesidad educativa especial, si es un alumno de integración y además su posición sociométrica. Algunos estudios han encontrado una representación mayor de alumnos extranjeros en el grupo de los victimizados, datos que contrastan con los obtenidos en este estudio (Defensor del Pueblo, 2006), aunque, es importante tener en cuenta la gran variabilidad que presenta este grupo, y que las comparaciones se han realizado teniendo en cuenta a chicos y a chicas de todos los rangos de edad.

Como ya se comprobó en la violencia ejercida por el alumnado, mediante la utilización del método ANACOR se han podido comprobar las relaciones entre la victimización física y amenazas de los alumnos y el número de hermanos que estos tenían. Se ha podido constatar que los niveles de victimización aumentaban conforme aumentaba el número de hermanos. Estos datos dan información de que el hecho de tener muchos hermanos se relaciona con los problemas en el aula en cualquiera de los roles de la dinámica *bullying*, tanto como agresor como en el papel de víctima. Como ya se expuso anteriormente, el hecho de que existan muchos hermanos en una familia ha sido relacionado con el aumento de la problemática tanto intra como extrafamiliar (Piñero et al., 2008; Sheline, 1994; Wolke y Samara, 2004). Se ha afirmado que las familias más numerosas suelen tener bajo estatus socioeconómico y pobres relaciones entre sus miembros, aspectos que pueden convertirse en factores de riesgo para la inadaptación escolar y el involucramiento en situaciones de agresión y victimización (Downey, 1995; Ortega, 2000).

Los alumnos con niveles de victimización grave han resultado ser los que tienen 4 o más hermanos, pero también los que no tienen hermanos, aspecto que no se había mostrado en el caso de la violencia. Parece que el hecho de no tener ningún hermano también podría actuar como factor de riesgo para la aparición de

problemas de adaptación en el grupo de iguales y aumentar la probabilidad de sufrir acoso por parte de los compañeros. Datos similares han aparecido en estudios anteriores (Piñero et al., 2008). Se ha comprobado, que si bien los hijos únicos son capaces de tener buenos amigos, están en general en mayor riesgo de ser rechazados por los compañeros y tienen más probabilidades de estar implicados en situaciones de agresión y victimización que sus compañeros (Kitzmann et al., 2002), aunque en este caso solamente se ha comprobado este hecho en el caso de las víctimas. Se ha identificado como factor de protección el hecho de tener hermanos, siempre y cuando su número no sea mayor de tres (Downey, 1995). Entre las razones por las que la literatura científica ha considerado que los hijos únicos están en desventaja social con respecto a los niños que sí tienen hermanos, están la sobreprotección por parte de los padres al no tener que compartir la atención con otros hermanos, la ausencia de oportunidades para resolver conflictos de forma adecuada con los hermanos, como fuente de aprendizaje, el egoísmo que en ocasiones les caracteriza, o la excesiva madurez que suelen mostrar por pasar más tiempo con adultos (Brody, 1998; Downey, 1995, 2004; Tavares, Fuchs, Diligenti, de Abreu, Rohde y Fuchs, 2004)

Sin embargo, los alumnos que sufren los niveles de victimización grave en el análisis de la técnica ANACOR, no se relacionan con el número de hermanos, aunque la comparación con intervalos de error, sí mostraba mayores niveles de violencia en alumnos con 4 o más hermanos, sobre todo en el caso de los chicos. Hemos de recordar, que en la utilización de la técnica ANACOR no se ha tenido en cuenta el sexo de los hermanos, sino que se ha realizado una comparación conjunta, hecho que puede haber suavizado dichas diferencias encontradas en los intervalos de error. Además, el hecho de que los alumnos con victimización grave aparezcan distanciados del resto refleja que dentro de este grupo existe una amplia variabilidad, y es posible que otros factores estén influyendo.

En cuanto a la valoración de las relaciones con los hermanos, se ha podido observar que los niveles de victimización física y amenazas son inferiores cuanto mejor es la valoración de la relación con los hermanos, pudiendo afirmar aquí lo que se exponía en la discusión de los resultados de violencia, a saber, que cuanto



mejor son las relaciones entre hermanos, puede que mejor sean las relaciones en el núcleo familiar, y mejor adaptados estén los menores (Branje et al., 2004; Brody, 1998; Dunn, y Munn, 1986; Estévez et al., 2005; Ingoldsby et al., 2001; Kitzmann et al., 2002; Piñero y Cerezo, 2010; Stormshak et al., 1996). El grupo de hermanos pueden ser una fuente de apoyo y aprendizaje de comportamientos prosociales, que van a favorecer la adaptación psicosocial del menor en cualquier ámbito, entre ellos el escolar (Cerezo, 2002; Ingoldsby et al., 2001; Ortega, 2000).

## 2.4. Factor 2: Victimización verbal y psicológica

Se discuten a continuación los resultados obtenidos en cuanto al segundo factor de victimización, que se refiere a las conductas relacionadas con la victimización verbal y psicológica y que recordemos aglutinaba las siguientes conductas: un estudiante dijo cosas para hacer reír, un estudiante hizo bromas, un estudiante trató de herir sus sentimientos, un estudiante le insultó a él o a su familia, un estudiante le empujó.

La violencia verbal y psicológica ha sido sufrida con más frecuencia que la física y las amenazas y pocos estudiantes no han padecido en alguna ocasión alguna de sus formas de expresión. Los chicos han sufrido significativamente más que las chicas estas situaciones (Avilés y Monjas, 2005; Tapper y Boulton, 2000; Toldos, 2005), aunque el rango de puntuaciones de las chicas era mucho mayor que en el caso de la victimización física, es decir, han sido con más frecuencia víctimas de estas situaciones. Las diferencias entre chicos y chicas en victimización verbal y amenazas no son tan evidentes como en el caso de la victimización física y psicológica, lo que nos lleva a considerar, como ya se ha mostrado en estudios anteriores, que las formas indirectas de agresión son mucho más frecuentes en las chicas que otras formas más directas (Crick y Nelson, 2002; Crick y Grotpeter, 1995; Craig, 1998).

En cuanto a los niveles de victimización verbal y psicológica por curso académico, se ha podido observar la misma tendencia que en la victimización

física, es decir, una tendencia descendente conforme aumentaba el curso académico, aspecto coincidente con la mayoría de los estudios realizados en secundaria (Avilés y Monjas, 2005; Caurcel, 2009; Defensor del Pueblo, 2006; Martín et al., 1998; Mateo et al., 2009; Toldos, 2002), pero que contrastan con los obtenidos en este estudio con respecto a la violencia verbal y psicológica y al malestar o violencia emocional y el negativismo, que recordemos, presentaba niveles más bajos en primer curso e iban aumentando progresivamente. En este caso, las diferencias son significativas entre 1º y 4º de la ESO, siendo en 1º más frecuentes las situaciones de victimización verbal y psicológica que en 4º.

Al valorar el lugar de nacimiento de los alumnos, se ha podido comprobar que los niveles de victimización referidos por el alumnado español y extranjero no presentan diferencias significativas, mostrando prácticamente la misma distribución los resultados que en victimización física y amenazas, que recordemos, mostraba que las puntuaciones de los alumnos extranjeros eran muy dispares, triplicando el rango de puntuaciones de los alumnos españoles. Como se comentaba anteriormente, es posible que este grupo aglutine subgrupos con características diferentes que inciden en la victimización y que no han sido tenidas en cuenta.

En cuanto a los niveles de victimización según el número de hermanos o hermanas, la técnica ANACOR ha permitido comprobar que los niveles de victimización verbal y psicológica grave han sido sufridos por los alumnos que no tenían hermanos y por los que tenían 4 o más, mientras que los niveles más bajos de victimización aparecían en aquellos que tenían menos hermanos. Esta situación es similar a la obtenida en el caso de la victimización física y las amenazas. Los alumnos con niveles de victimización severa no han podido ser relacionados con el número de hermanos. Estos datos confirman el hecho de que ser hijo único se puede considerar un factor de riesgo para la victimización en la escuela, igual que el hecho de tener muchos hermanos (Brody, 1998; Downey, 1995; Kitzmann et al., 2002; Ortega, 2000; Piñero et al., 2008; Sheline, 1994; Tavares et al., 2004; Wolke y Samara, 2004).

En cuanto a la valoración de las relaciones con los hermanos y hermanas, se ha comprobado que se repite la misma tendencia que en todos los factores tenidos en cuenta anteriormente. Los niveles de victimización verbal y psicológica han ido descendiendo conforme han ido aumentando las valoraciones de la relación con los hermanos, pudiendo pensar que el hecho de tener buenas relaciones con los hermanos actúa como factor de protección para el ajuste psicosocial de los alumnos (Branje et al., 2004; Brody, 1998; Cerezo, 2002; Dunn, y Munn, 1986; Estévez et al., 2005; Ingoldsby et al., 2001; Ingoldsby et al., 2001; Kitzmann et al., 2002; Ortega, 2000; Piñero y Cerezo, 2010; Stormshak et al, 1996).

## 2.5. Relación entre victimización y roles en la dinámica *bullying*

Del mismo modo que en la violencia, se discuten ahora los resultados referidos a la victimización, en cuanto a la correspondencia de las puntuaciones del autoinforme con los roles obtenidos en la nominación entre iguales.

### Factor 1: Victimización física y amenazas

Los alumnos con puntuaciones severas en victimización física y amenazas son los que se han considerado víctimas en la nominación entre iguales, mientras que los que han obtenido puntuaciones graves son los alumnos en riesgo de ser víctimas. Como se observó en la violencia, los alumnos *bully-víctima*, presentan unas puntuaciones muy elevadas en la victimización física y amenazas, por lo que se puede pensar que del mismo modo que son extremadamente agresivos (Cerezo, 2006a; Cerezo y Ato, 2010; De la Torre et al., 2007; Olweus, 1993), también son fuertemente victimizados. Además, en el gráfico del ANACOR se puede observar de nuevo que los *bully-víctimas* y los alumnos en riesgo de serlo, aparecen muy distanciados del resto, aspecto que delata que es un grupo que presenta una alta variabilidad en las puntuaciones.

Otro aspecto interesante es que tanto los alumnos considerados *bullies* como los que están en riesgo de serlo, tienen puntuaciones elevadas en victimización física y amenazas, aspecto que se observó ya en el análisis de las correspondencias en violencia. Los alumnos considerados agresivos, puede que también sean víctimas en alguna ocasión, pero no hasta el punto de ser considerados *bully-víctimas*.

### Factor 2: Victimización verbal y psicológica.

Por último, en cuanto a la victimización verbal, se comprueba que el autoinforme identifica a los alumnos considerados víctimas en la nominación entre iguales. Los alumnos con puntuaciones severas en victimización verbal y psicológica son los que han sido considerados víctimas por sus compañeros. Los que han obtenido puntuaciones graves son los considerados en riesgo de víctima y el resto son los que presentan los niveles leves y la no victimización.

En resumen, el autoinforme identifica de forma adecuada a los alumnos víctimas de la dinámica *bullying*.

## 2.6. Relación victimización y posición sociométrica

### Factor 1: Victimización física y amenazas.

Valorando la posición sociométrica de los alumnos en relación a sus niveles de victimización, se ha podido comprobar que, en cuanto a las elecciones, los alumnos sociables son los que presentan menores niveles de victimización física y amenazas, al igual que los populares. Los alumnos aislados aparecen a cierta distancia y podrían relacionarse con los niveles medios de victimización. Como se

ha realizado anteriormente, para valorar totalmente la posición sociométrica y su relación con la victimización es interesante valorar los rechazos recibidos por los alumnos por parte de sus compañeros. En este caso, comprobamos que los alumnos no rechazados y los bien situados son los que presentan los menores niveles de victimización física y amenazas, mientras que los rechazados son los más victimizados. Estos datos coinciden con importantes estudios anteriores, que han relacionado el hecho de estar aislado con la victimización, y sobre todo el hecho de ser rechazado por los compañeros como factor de riesgo y como consecuencia de las agresiones, lo que legitima el papel del agresor y hace que la dinámica *bullying* se establezca y se perpetúe (Cerezo, 2010; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Los *bullies* generalmente buscan agredir a los alumnos que consideran más débiles, no solo por sus características personales, sino por las grupales, es decir, aquellos alumnos que están aislados del resto y que más difícilmente van a obtener apoyos (Juvonen et al., 2003; Moral, 2005; Salmivalli, 2005). Los chicos que son pasivos o retraídos pueden reforzar inadvertidamente a los *bullies* por su sumisión, haciendo de ellos mismos objetivos fáciles. Los chicos rechazados y víctimas son devaluados y aislados por sus compañeros, pero en ocasiones, su propio comportamiento les convierte en víctimas de las agresiones, reafirmando este aislamiento y rechazo (Schuster, 1999).

## Factor 2: Victimización verbal y psicológica

Valorando las elecciones recibidas por los alumnos por parte de sus compañeros se comprueba que tanto los alumnos populares, como los sociables y los aislados son los que han sufrido los niveles más bajos de victimización, mientras que el grupo de los muy victimizados aparece distanciado del resto, es decir, no se puede ubicar dentro de una posición sociométrica concreta. En cuanto a los rechazos, se comprueba que los alumnos no rechazados son los que tienen los menores niveles de victimización verbal y psicológica, seguidos de los bien situados, mientras que los rechazados tiene los mayores niveles de victimización,

tanto grave como severa. Estos datos son coincidentes con los obtenidos para la victimización física y las amenazas, y confirmarían los obtenidos en los estudios comentados en el párrafo anterior (Cerezo, 2010; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Juvonen et al., 2003; Moral, 2005; Salmivalli, 2005; Schuster, 2001).

# **Capítulo V: Conclusiones y prospectiva de investigación**

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO V

1. CONCLUSIONES SOBRE LA VIOLENCIA	297
a. Violencia física y amenazas	297
b. Violencia verbal y psicológica	298
c. Violencia emocional y negativismo	298
d. Relación entre violencia y dinámica <i>bullying</i>	299
e. Relación entre violencia y posición sociométrica	299
2. CONCLUSIONES SOBRE LA VICTIMIZACIÓN	263
a. Victimización física y amenazas	300
b. Victimización verbal y psicológica	300
c. Relación entre victimización y roles en la dinámica <i>bullying</i>	301
d. Relación entre la victimización y posición sociométrica	302
3. CONCLUSIONES FINALES	303
4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	304
5. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN	305



## 1. CONCLUSIONES SOBRE LA VIOLENCIA

- La agresividad y la violencia es un hecho generalizado en el alumnado de nuestros centros escolares.
- Los niveles generales de violencia son similares a los encontrados en otros estudios, tanto en territorio nacional como fuera de España.
- La mayoría de los alumnos ejercen niveles bajos de violencia, pero la mayoría la ha empleado en alguna ocasión, por lo que se puede afirmar que la violencia es una forma de comunicación y de resolución de problemas habitual.
- Los niveles de implicación son superiores en chicos que en chicas, aunque éstas también emplean la violencia con frecuencia.

### 1.1. Factor 1: Violencia física y amenazas

- Los chicos emplean la violencia física y las amenazas con mucha mayor frecuencia que las chicas.
- La violencia física y las amenazas van disminuyendo con la edad, siendo el último curso de la ESO el menos violento.
- Alumnos españoles y extranjeros emplean con la misma frecuencia las agresiones físicas y las amenazas.

- Conforme aumenta el número de hermanos o hermanas aumentan los niveles de violencia física y amenazas.
- Las buenas relaciones entre hermanos actúan como factor de protección para la manifestación de violencia física y amenazas en el contexto escolar.

### 1.2. Factor 2: Violencia verbal y psicológica

- La violencia verbal y psicológica es muy frecuente, y se emplea con mayor frecuencia que la física y las amenazas.
- Los chicos son más violentos, pero las diferencias con las chicas no son tan evidentes como en la violencia física.
- Los alumnos extranjeros son menos violentos verbal y psicológicamente que los españoles.
- La violencia verbal y psicológica aumenta conforme lo hace el número de hermanos.
- Las buenas relaciones entre los hermanos actúan como factor de protección para la violencia verbal y psicológica.

### 1.3. Factor 3: Violencia emocional y negativismo

- No son diferentes los niveles de violencia emocional y negativismo en chicos y en chicas, existiendo tendencia a que sean mayores las chicas.

- Esta violencia progresa igual que la verbal con respecto a los cursos.
- Son similares sus niveles en chicos españoles y extranjeros.
- Como en los anteriores factores, los niveles aumentan conforme aumenta el número de hermanos y disminuye conforme aumenta la valoración de la relación con ellos.

#### 1.4. Relación entre violencia y roles en la dinámica *bullying*

- El autoinforme y la nominación entre iguales identifican de una forma similar a los alumnos agresivos físicamente y que utilizan las amenazas en comparación con los neutrales.
- El autoinforme y la nominación entre iguales, identifica de forma similar a los alumnos violentos verbal y psicológicamente.
- El autoinforme detecta adecuadamente a los bullies, al menos en lo que se refiere a los dos primeros factores (violencia física y amenazas y violencia verbal y psicológica).
- Los alumnos que presentan niveles graves o severos de violencia son protagonistas en el papel de bullies en la dinámica *bullying*.

#### 1.5. Relación entre violencia y posición sociométrica

- Los alumnos agresivos en sus manifestaciones directas, tanto físicas como psicológicas, no son rechazados en el grupo.

- En ocasiones los alumnos agresivos son apoyados por un grupo de compañeros, y considerados sociables o bien situados, aspecto que perpetúa la dinámica bullying en el aula.

## 2. CONCLUSIONES SOBRE LA VICTIMIZACIÓN

- La victimización es un hecho generalizado en nuestros centros escolares.
- Los niveles generales de victimización son superiores a los encontrados en otros estudios, tanto en territorio nacional como fuera de España.
- La mayoría de los alumnos sufren niveles bajos de violencia, pero la mayoría los ha sufrido en alguna ocasión.
- Los niveles de victimización de los chicos superan a los de las chicas, aunque éstas también son víctimas de violencia.

### 2.1. Factor 1: Victimización física y amenazas

- Las agresiones físicas y las amenazas son sufridas con más frecuencia por chicos que por chicas.
- La victimización física y las amenazas muestran una tendencia descendente conforme aumenta el curso académico, siendo el curso con menos victimización 4º de la ESO.
- Los alumnos extranjeros y españoles sufren niveles similares de violencia física y amenazas por parte de sus compañeros.
- Los niveles de victimización física y amenazas aumentan conforme aumenta el número de hermanos y hermanas, pero también cuando hay ausencia de éstos. Tener muchos hermanos y no tenerlos, son factores de riesgo para la victimización física y las amenazas.

- Los niveles de victimización física y amenazas son inferiores cuanto mejor es la valoración de la relación con los hermanos, por lo que las buenas relaciones entre los hermanos se conforman como un factor de protección para la victimización escolar.

## 2.2. Factor 2: Victimización verbal y psicológica

- La victimización verbal y psicológica es más frecuente que la física y las amenazas.
- Los niveles de victimización verbal y psicológica son mayores en chicos que en chicas.
- La victimización verbal y psicológica muestra una tendencia descendente conforme aumenta el curso académico, siendo el curso con menos victimización 4<sup>º</sup> de la ESO.
- Los alumnos extranjeros y españoles sufren niveles similares de violencia verbal y psicológica por parte de sus compañeros.
- Los niveles de victimización verbal y psicológica aumentan conforme aumenta el número de hermanos y hermanas, pero también cuando hay ausencia de éstos. Tener muchos hermanos y no tenerlos, son factores de riesgo para la victimización.
- Los niveles de victimización verbal y psicológica son inferiores cuanto mejor es la valoración de la relación con los hermanos, por lo que las buenas relaciones entre los hermanos se conforman como un factor de protección para la victimización escolar.

### 2.3. Relación entre victimización y roles en la dinámica *bullying*

- El autoinforme y la nominación entre iguales identifican de una forma similar a los alumnos víctimas y a los que están en riesgo de serlo tanto en las formas de agresión física y amenazas como en la verbal y psicológica.
- Los alumnos que sufren niveles graves de victimización y los que sufren niveles severos, son protagonistas en el papel de víctimas en la dinámica *bullying*.

### 2.4. Relación entre victimización y posición sociométrica

- Los alumnos víctimas de agresiones por parte de sus compañeros son los más rechazados y aislados en el grupo de iguales, aspecto que perpetúa la dinámica *bullying* en el aula por la ausencia de apoyos para salir de la situación.

### 3. CONCLUSIONES FINALES

1. Los fenómenos de violencia y victimización así como la dinámica bullying son frecuentes y están generalizados en nuestros centros escolares.
2. Violencia y victimización son más frecuentes en chicos que en chicas.
3. En general, existe una tendencia descendente en los niveles de violencia y victimización escolar al aumentar el curso académico.
4. Alumnos españoles y extranjeros muestran niveles similares de violencia y victimización escolar.
5. El número de hermanos y/o hermanas se relaciona con la violencia y la victimización escolar, aumentando los niveles de violencia y victimización cuando la fratría es muy numerosa y aumentando también la victimización cuando los alumnos no tienen hermanos.
6. Las buenas relaciones con los hermanos y/o hermanas son un factor de protección para la violencia y victimización escolar.
7. El bullying es un fenómeno grupal, y la posición sociométrica del alumnado lo perpetúa.



#### 4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Además de las propias limitaciones que supone la complejidad del objeto de estudio, se presentan a continuación algunas de las dificultades o puntos de mejora del trabajo:

- Solamente se han tenido en cuenta las valoraciones del propio alumnado y no se conocen las opiniones ni datos que pueden ser aportados por otros agentes inmersos en la labor educativa, como padres, profesores, directores de los centros, etc.
- En el estudio de las influencias de la fraternidad hay datos que no se han tenido en cuenta, como el orden de nacimiento, además de otros factores que pueden estar influyendo, como la composición familiar, si los padres viven en casa, etc.
- Existen variables que pueden estar ejerciendo como mediadoras en nuestros resultados y que no han sido valoradas, como las relaciones dentro de la familia, o la existencia de situaciones de violencia familiar.
- Por el amplio número de sujetos incluidos en la muestra, el estudio se ha realizado mediante comparaciones generales y no se han tenido en cuenta situaciones concretas dentro de cada grupo-aula que son muy importantes para entender la dinámica bullying.
- No se han valorado los perfiles sociométricos teniendo en cuenta la edad y el sexo de los alumnos, que pueden estar influyendo enormemente en las elecciones o rechazos por parte de los compañeros.
- La metodología empleada en el estudio, de tipo transversal impide establecer conclusiones a largo plazo, sobre la influencia de las diferentes variables manejadas en el análisis de los resultados.

## 5. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las limitaciones del estudio, comentadas en el párrafo anterior, y las posibilidades de profundizar en el conocimiento sobre el tema, me planteo las siguientes tareas para el futuro.

- Realizar análisis más detallados de las situaciones de violencia y victimización, incluyendo múltiples variables que no han sido tenidas en cuenta, como el sexo de los alumnos en determinadas comparaciones (cursos, lugar de nacimiento, etc.), las edades, características de aula y características familiares, entre otras.
- Estudiar a fondo la violencia emocional y el negativismo para conocer a fondo este factor, ya que como se ha podido comprobar anteriormente, es un factor que está midiendo una situación con evidentes diferencias con respecto a la violencia.
- Realizar análisis estadísticos con otras técnicas además del Análisis de Correspondencias (ANACOR), diagramas de cajas y bigotes o intervalos de confianza, para confirmar las relaciones encontradas.
- Utilizar los datos de los tutores de cada grupo y de los directores de los centros, así como las apreciaciones de los alumnos que han asistido como testigos de las situaciones de agresión y victimización, con el fin de valorar con mayor profundidad las dinámicas grupales.
- Utilizar los datos del re-test para comprobar la progresión de las situaciones estudiadas y poder valorar la estabilidad de las situaciones de violencia y victimización.

# **Referencias bibliográficas**

- Almeida, A. (1999). En P.K. Smith; Y. Morita, J. Juger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 174-187.
- Almeida, A., Caurcel, M.J., Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 371-396.
- Anderson C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Arora, C.M.J. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Avilés, J. M. (2006a). El maltrato entre iguales (bullying), caracterización y consecuencias. II Congreso Virtual de Educación en Valores "El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia en el Centro", Zaragoza.
- Avilés, J. M. (2006b). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) -cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales-. *Anales De Psicología*, 21(1), 27-41.
- Benítez, J.L y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 151-170.
- Bernstein, J.Y. y Watson, M.W. (1997). Children who are target of bullying. *Journal of interpersonal violence*, 12(4), 483-498.

- Boulton, M., Trueman, M. y Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes toward bullying and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies, 28*, 353-370.
- Boulton, M., Smith, P.K. (1994). Bully/victims problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-329.
- Branje, S., Van Lieshout, C., Van Aken, M., y Haselager, G. (2004). Perceived support in sibling relationships and adolescent adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(8), 1385-1396.
- Brody, G. H. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 1-24.
- Buelga, S., Musitu, G., de Olavide, P. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*(1), 127-141.
- Byrne, (1999). Ireland. En P.K. Smith; Y.Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee. (Eds). *The nature of School bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Camodeca, M., Goossens, F.A., Schuengel, C., Meerum, M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior, 29*(2), 116-127.
- Carney, A.G. y Merrel, K.W.(2001). Bullying in schools: perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), 364-382.

- Caurcel, M.J. (2009). Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Caya, M.L.y Liem, J.H. (1998). The role of sibling conflict in high- conflict families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 327-333.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica Bullying (agresores vs víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario De Psicología Clínica y De La Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El Bullying: Estrategias de identificación y elementos de intervención a través del bull-S. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 333-352.
- Cerezo, F., Calvo, A.R., Sánchez, C. (2004). Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares. Comunicación presentada al IV congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, 30 de marzo al 2 de abril de 2004. Actas del Congreso.
- Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista De Psicología Universitas Tarraconensis*, 14 (2), 131-145.

- Cerezo, F. y Esteban, M. (1994). El cuestionario BULL. Un procedimiento para la evaluación de la agresividad social entre los escolares. Actas del IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying among peers in Spanish and English pupils. Asociometric perspective using the bull-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and Bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología* 26 (1), 137-144.
- Colléll, J. y Escudé, C. (2003). El maltractament entre iguals en el parvulari: una aproximació al fenomen de la victimizació relacional. *Ambits de psicopedagogia*, 17, 16-20.
- Conger, K. J., Conger, R. D., y Scaramella, L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 113-138.
- Cowie, H., Olafson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., y Howes, C. (1996). Gender differences in Children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? let me count de ways. *Child Development*,

- Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N.R. y Nelson, D.A. (2002). Relational and physical victimization with friends: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Psychology*, 30, 599-607.
- Defensor del Pueblo (2000). Informe sobre la Violencia Escolar. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia Escolar: El maltrato ente Iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- De la Torre, M., García, M., Villa, M. y Casanova, P. (2007). La autoestima y la violencia entreiguales en Segundo Ciclo de la ESO. En Situación actual y características de la Violencia Escolar, 335-339. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, A., y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN- bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (1997). Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: INJUVE-MEC.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). El acoso escolar. Claves para prevenir la violencia desde la familia. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004) Prevención de violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. En La violencia entre iguales en la



- escuela en el ocio. *Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Vol. I, Madrid: Instituto de la Juventud.
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60(5), 746-761.
- Duncan, R. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871-886.
- Dunn, J., y Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 265-284.
- Durán, A. (2003). Agresión escolar en Segundo ciclo de la ESO en Granada capital y su provincia. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Elzo, J. (2001). Joventud i Seguretat a Catalunya: enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Generalitat de Catalunya.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J.A., Pereira, B. y Smith, P.K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behaviour*, 30, 71-83.
- Espelage, D.L. (2003). Bullying in Early Adolescence. The Role of Peer Group. ERIC Digest.
- Estévez, E. Musitu, G., Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 1(1), 68-71.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Educational Psychology*, 1(2), 29-39.

- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M Tonry (Ed.), *Crime and Justice*. Vol. 17, (pp.381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38, 67-86.
- Fonzi, A. (Eds). (1997). *Il bullismo en Italia*. Florencia: Giunti.
- Fonzi, A., Genta, M.L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costable, A. (1999). Italy. En P.K. Smith; Y.Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee. (Eds). *The nature of School bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 140-157.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Garaigordobil, M y Oñaderra, J.A., (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garcia, M. M., Shaw, D. S., Winslow, E. B., y Yaggi, K. E. (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Developmental Psychology*, 36(1), 44-53.
- Gifford-Smith, M. y Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendship, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R. S. Moser y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: youth perpetrators and victims: A Multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield. Charles C. Thomas.
- Griffin, R. y Gross A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behavior*, 9, 379-400.

- Hawkins, D.L., Pepler, D.J. y Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbing- Gruppald bland barn och vuxna. Natur och kultur. Stockholm.*
- Hernández, T. y Casares, E. (2002). Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Instituto Navarro de la Mujer.
- Ingoldsby, E. M., Shaw, D. S., y Garcia, M. M. (2001). Intrafamily conflict in relation to boys' adjustment at school. *Development and Psychopathology, 13*(1), 35-52.
- Juvonen, J., Graham, S., y Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231-1237.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S. y Ahlbom, A. (1999). The relationship between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive behavior, 25*, 81-89.
- Keltner, D., Gruenfeld, D.H., Anderson, C. (2003). Power, approach, an inhibition. *Psychological Review, 110*, 265-284.
- Kiesner, J., y Pastore, M. (2005). Differences in the relations between antisocial behavior and peer acceptance across contexts and across adolescence. *Child Development, 76*(6), 1278-1293.
- Kitzmann, K. M., Cohen, R., y Lockwood, R. L. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*(3), 299-316.
- Larson, J., Smith, D.C. y Furlong, M.J. (2002). Best practices in school violence prevention. In A. Thomas y J. Grimes (Eds.) *Best practices in school psychology IV*. (pp 1081-1097). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Leary, M.R., Kowalski, R.M., Smith, L. y Phillis, S. (2003). Teasing, rejection and violence: Case studies of school shootings. *Aggressive behavior*, 29(3), 202-214.
- Lockwood, R. L., Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., y Cohen, R. (2002). Family stress and children's rejection by peers: Do siblings provide a buffer? *Journal of Child and Family Studies*, 11(3), 331-345.
- Lucena, R. (2005). *Bullying. El acoso escolar*. Madrid: Asociación de Mujeres por la Paz.
- MacKinnon-Lewis, C., Starnes, R., Volling, B., y Johnson, S. (1997). Perceptions of parenting as predictors of boys' sibling and peer relations. *Developmental Psychology*, 33(6), 1024-1031.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E.M., Díaz, T. (2006). Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo: IDEA
- Martín, E., Lucas, J., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E.M., Martín, A., Álvarez. (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Euskadi.
- Mateo, V., Soriano, M., y Godoy, C. (2009). Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2 (2), 43-51.
- Mellor, A. (1999). Scotland. En P.K. Smith,; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Moral, M. V. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*. 36, 61-81.
- Moreno, M. M., Vacas, C., y Venegas, J. M. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(1).

- Noland, V. J., Liller, K. D., McDermott, R. J., Coulter, M. L., y Seraphine, A. E. (2004). Is adolescent sibling violence a precursor to college dating violence? *American Journal of Health Behavior, 28 Suppl 1*, 13-23.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.) *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among school children: Long term consequences and an effective intervention program. En S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime*. (pp. 317-349) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London y New York: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*(6), 12-17.
- Oñate, A., y Puñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X: "Violencia y acoso escolar en España"*
- Orpinas, P., y Frankowski, R. (2001). The aggression scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21*, 50-67.

- Ortega, R. (2000). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares, conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (1998). Violencia escolar. el problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos De Pedagogía*, (270), 46-50.
- Pellegrini, A. D., y Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merril Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Pellegrini, A. D., y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699.
- Pellegrini, A. D., y Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims. Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Piñero, E., Cerezo, F. (2010). Las buenas relaciones entre hermanos como factor de protección de la dinámica *bullying* en estudiantes de educación secundaria. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Variables psicológicas y educativas implicadas. Almería, 17 al 19 de Marzo de 2010. Actas del congreso.
- Piñero, E., Torres. A.M., Cerezo, F., Rodado, J., Espín, I., Guillén, J.J., Santiuste, M. (2008). Comunicación presentada a la IVth World Conference. Violece at

- schools and public policies: Violence at school, Violence at context? Lisboa, 23 a 25 de Junio de 2008. Actas de la Conferencia.
- Ramírez, S. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Rigby, K. (2002). A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in preschools and in early primary school in Australia. Australia: National Crime Prevention (Commonwealth Attorney-General's Department).
- Rigby, K. (2002). New perspectives on bullying. London: Jessica Kinglsey Publications
- Rigby, K., y Slee, P. T. (1991). Bullying among australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Rivers, I. y Smith, P.K. (1994). Tipos of bullying and their correlates. *Aggressive behavior*, 20, 359-368.
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E., y Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*. 27, 446-462.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. In E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp.141-151). London: David Fulton Publishers.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive behavior*. 28, 30-44.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., y Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-375.
- Sánchez, C. (2009). Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of school *bullying* and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, 175-190.
- Seginer, R. (1998). Adolescents' perceptions of relationships with older sibling in the context of other close relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 287-308.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Informe: Violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.*
- Sheline, J. L., Skipper, B. J., y Broadhead, W. E. (1994). Risk factors for violent behavior in elementary school boys: Have you hugged your child today? *American Journal of Public Health*, 84(4), 661-663.
- Smith, P. K., Morita, Y., Jungers-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective.* London: Routledge.



- Smith, P. K., y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in english schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Smith, P. K. (2005). *Violencia escolar y acoso: Factores de riesgo familiares*  
Comunicación personal
- Smith, P.K. Cowie, H., Olafsson, R. y Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Snyder, J., Bank, L., y Burraston, B. (2005). The consequences of antisocial behavior in older male siblings for younger brothers and sisters. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 643-653.
- Solberg, M. E., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Stormshak, E. A., Belanti, C. J., y Bierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental Psychology*, 32(1), 79-89.
- Sutton, J. y Smith, P.K. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*. 17 (3), 435-450.

- Tapper, K. y Boulton, M.J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression among primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 123-145.
- Tatum, D. (1989). Bullying: the Scandinavian research tradition. In D. P. Tatum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp.45-47). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Tavares, M. B., Fuchs, F. C., Diligenti, F., de Abreu, J. R., Rohde, L. A., y Fuchs, S. C. (2004). Behavioral characteristics of the only child vs first-born and children with siblings. [Características de comportamento do filho unico vs filho primogenito e nao primogenito] *Revista Brasileira De Psiquiatria*, 26(1), 17-23.
- Toldos, M.P. (2002). Adolescencia, Violencia y Género. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Toldos, M.P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive behavior*, 31(1), 13-23.
- Trianes, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.
- Underwood, M.K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys. In P.K. Smith y C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 533-548). Oxford: Blackw.
- Unnever, J.D. (2005). Bullies, aggressive victims and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Unnever, J.D., Cornell, D.G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.
- Venstra, R., Lindenberg, S., Oldenhinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., y Ormel, J. (2005). Bullying and victimation in elementary schools: A comparison of bullies, victims, Bully/Victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.

- Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberian peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: a international perspective*. London: D. Fulton.
- Warden, D., McKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior, middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Widmer, E.D., y Weis, C.C. (2000). Do older siblings make a difference? The effects of older siblings support and older sibling adjustment on the adjustment of socially disadvantaged adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 1-27.
- Wolke, D., y Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 1015-1029.
- Woods, S. y White, E. (2005). The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of Adolescence*, 28, 381-395.
- Yates, C., Smith, P.K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton Publishers.