



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

**NIVEL DE IMPLICACIÓN EN BULLYING ENTRE ESCOLARES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA. RELACIÓN CON EL ESTATUS
SOCIOMÉTRICO Y LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL,
FAMILIAR Y ESCOLAR.**

Doctoranda: Dña. Consuelo Sánchez Lacasa

Directora: Fuensanta Cerezo Ramírez

Murcia, 2009

UNIVERSIDAD DE MURCIA
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**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 presentada para aspirar al grado de Doctor
por la Licenciada Consuelo Sánchez Lacasa
dirigida por la Doctora: Fuensanta Cerezo Ramírez.

Murcia, 2009

Fdo. Dña. Consuelo Sánchez Lacasa

La Doctora Dña. Fuensanta Cerezo Ramírez, Profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia, como directora de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Consuelo Sánchez Lacasa,

HACE CONSTAR:

Que la tesis “Nivel de implicación en bullying entre escolares de Educación Primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar”, realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Murcia, 2009
Fdo: Fuensanta Cerezo Ramírez

A LOS DOCENTES

*“El único requisito de un maestro es
poseer todo lo que el discípulo necesita”*

Idries Shah

*Mi agradecimiento a todas y cada una de las personas que han formado parte de este proyecto.
Vuestra colaboración y ayuda han sido fundamentales.*

*Por supuesto, a mi familia y especialmente a Fuensanta Cerezo por haber animado y apoyado
mi labor de investigación educativa.*

ÍNDICE
GENERAL

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	3
JUSTIFICACIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	
1. INTRODUCCIÓN	13
2. INCIDENCIA DEL FENÓMENO BULLYING	14
2.2 Incidencia del fenómeno	14
2.3 Incidencia de los distintos tipos de bullying	15
3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO BULLYING	17
3.1 Comportamiento agresivo y bullying	17
3.2 Violencia, violencia escolar y bullying	19
3.3 El término bullying: definición y características	20
4. LOS SUJETOS IMPLICADOS EN LA DINÁMICA BULLYING	21
4.1 Bullies, víctimas y víctimas-provocadores	21
4.1.1 El perfil de los sujetos bullies	22
4.1.2 El perfil de los sujetos víctimas	24
4.1.3 El perfil de los sujetos víctimas-provocadores	25
4.4 El papel de lo “Espectadores” o “Testigos”.	26
5. FACTORES DE RIESGO INDIVIDUALES Y SOCIALES	29
5.1 Características personales	29
5.1.1 El sexo	29
5.1.2 La edad	30
5.1.3 La inteligencia y la impulsividad	30
5.1.4 La raza	31
5.1.5 Factores individuales e integración social	32
5.2 Percepción del clima social, escolar y familiar	33
5.2.1 Situación sociométrica y clima social del aula	33
5.2.2 Clima social escolar y estilos educativos del profesor	35
5.2.3 Clima social familiar y estilos educativos de los padres	37

6. CONSECUENCIAS DEL FENÓMENO BULLYING	42
--	----

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	47
1.1 Objetivos generales	47
1.2 Objetivos específicos	47
2. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO	49
2.1 Incidencia del fenómeno bullying	49
2.2 Situación sociométrica y variables de la dinámica bullying	49
2.3 Aspectos situacionales del fenómeno bullying	50
2.4 Percepción del clima social escolar	50
2.5 Percepción del clima social y del estilo de socialización parental	51
2.6 Relación entre el perfil de agresor y víctima y las variables del contexto social, escolar y familiar.	52
3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	55
4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	57
4.1 Distribución de la muestra	57
4.2 Características de la muestra	61
5. VARIABLES Y PROCEDIMIENTO	62
5.1 Variables	62
5.1.1 Variables independientes	62
5.1.2 Variables dependientes	63
5.2 Procedimiento	65
6. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	67
6.1 Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Test Bull-S)	67
6.2 La Escala de Clima social en el Centro Escolar (CES)	69
6.3 La Escala de Clima social en la Familiar (FES)	69
6.4 La escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)	73

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO BULLYING	81
1.1 Análisis de la incidencia por localidad, nivel, grupo y edad	81
1.2 Análisis de las características personales y su relación con la Implicación en bullying	83
1.2.1 Implicación en bullying por sexo	83
1.2.2 Implicación en bullying de los sujetos de integración	84
1.2.3 Implicación en bullying de los sujetos de inmigración	84
1.2.4 Implicación en bullying de los sujetos repetidores	85
1.2.5 Implicación en bullying de los sujetos con padres separados	85
1.3 Relación entre las características personales y el estatus social	86
2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN SOCIOMÉTRICA Y LAS CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES ASOCIADAS A CADA PERFIL	87
2.1 Diferencias de estatus social entre los subgrupos	87
2.2 Diferencias en las variables de la dinámica bullying	91
3. ANÁLISIS SITUACIONAL DEL FENÓMENO	93
3.1 Análisis de los aspectos situacionales	93
3.1.1 Forma	93
3.1.2 Lugar	94
3.1.3 Frecuencia	95
3.2 Valoración de la situaciones bullying	96
3.2.1 Gravedad	96
3.2.2 Seguridad	98
4. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR	99
4.1 Análisis descriptivo para toda la muestra	99
4.2 Análisis de las diferencias en la percepción del clima social por nivel y sexo	102

4.2.1	Diferencias por nivel	103
4.2.2	Diferencias por sexo	104
4.3	Análisis de las diferencias entre los diferentes subgrupos (Otros, bullies, víctimas y v-p)	105
4.4	Análisis de las diferencias entre los sujetos implicados en las subescalas del clima social escolar	107
5.	ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL Y DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL	111
5.1	Análisis descriptivo para toda la muestra	111
5.1.1	Del clima social familiar	111
5.1.2	Del estilo de socialización familiar	113
5.2	Análisis de las diferencias en la percepción del clima social y del estilo de socialización parental por nivel y sexo	116
5.2.1	Diferencias por sexo	116
5.2.2	Diferencias por nivel	117
5.3	Análisis de las diferencias en la percepción del clima social familiar entre los subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p)	118
5.4	Análisis de las diferencias en la percepción del estilo de socialización parental entre los subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p)	121
6.	ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEL CLIMA SOCIAL, ESCOLAR Y FAMILIAR Y LOS PERFILES DE AGRESOR Y VÍCTIMA	126
6.1	Análisis de las relaciones para el perfil de agresor	126
6.2	Análisis de las relaciones para el perfil de víctima	128
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		
1.	INCIDENCIA DEL FENÓMENO BULLYING	135
1.1	Incidencia por centro, nivel, grupo y edad	135
1.2	Incidencia según las características personales de sexo, Integración, inmigración , repetición y separación.	137

2. SITUACIÓN SOCIOMÉTRICA Y CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS SUJETOS IMPLICADOS EN BULLYING	140
2.1 Estatus social de los sujetos implicados en bullying	140
2.2 Características psicosociales asociadas a cada perfil	143
3. ASPECTOS SITUACIONALES DEL FENÓMENO BULLYING	144
3.1 Forma, lugar y frecuencia	144
3.2 Gravedad y seguridad	146
4. PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR	148
4.1 Diferencias por nivel y sexo	148
4.2 Diferencias entre los subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p)	149
5. PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL Y DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL	153
5.1 Diferencias por nivel y sexo	153
5.2 Diferencias en la percepción del clima social entre los subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p)	155
5.3 Diferencias en la percepción del estilo de socialización parental entre los subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p)	158
6. EL PERFIL DE AGRESOR Y VÍCTIMA. CARACTERÍSTICAS DEL SU CONTEXTO SOCIAL, ESCOLAR Y FAMILIAR.	161

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES GENERALES	167
1.1 Incidencia del fenómeno	167
1.2 Situación sociométrica	168
1.3 Aspectos situacionales	170
1.4 Percepción del clima social escolar	172
1.5 Percepción del clima social familiar	175
1.6 Percepción del estilo de socialización parental	176
2. CONCLUSIONES FINALES	178
3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	180

4. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN	181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXOS	
ANEXO I: Informes resultados Test Bull-S por aula	205
ANEXO II: Tablas SPSS 15.0	251
ANEXO III: Escala del Clima Social Familiar (adaptada)	267

ÍNDICE

TABLAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 2.1. Distribución de la muestra según las características	61
Tabla 3.1. Incidencia del fenómeno bullying. Frecuencias por localidad, nivel, grupo y edad	82
Tabla 3.2. Incidencia del fenómeno bullying. Frecuencias por sexo, integración, repetición e inmigración	83
Tabla 3.3. Diferencias T-Test Bull-S en los aspectos sociométricos entre otros, integración, inmigración y repetición	86
Tabla 3.4. Anovas y comparaciones múltiples entre otros, bullies, víctimas y v-p en los aspectos sociométricos y en las características psicosociales.	88
Tabla 3.5. Diferencias T-Test por nivel y sexo en la percepción del clima social escolar para toda la muestra	102
Tabla 3.6. Diferencias T-Test en la percepción del clima social escolar y familiar entre otros, bullies, víctimas y v-p.	106
Tabla 3.7. Diferencias T-Test por nivel y sexo en la percepción del clima social y educativo familiar para toda la muestra	117
Tabla 3.8. Correlaciones entre el perfil de agresor y las variables del clima social, escolar y familiar	131
Tabla 3.9. Correlaciones entre el perfil de víctima y las variables del clima social, escolar y familiar	132

GRÁFICOS

Gráfico 2.1. Distribución de la muestra por centros	58
Gráfico 2.2. Distribución de la muestra por edad	58
Gráfico 2.3. Distribución de la muestra por nivel	59
Gráfico 2.4. Distribución de la muestra por grupo	59
Gráfico 2.5. Distribución de la muestra por sexo	60
Gráfico 2.6. Distribución de sujetos implicados en bullying	60

Gráfico 3.1. Diferencias en Rechazo, Aceptación y Manía entre otros, bullies, víctimas y v-p	92
Gráfico 3.2. Forma de las situaciones bullying	94
Gráfico 3.3. Lugar donde ocurren las situaciones bullying	95
Gráfico 3.4. Frecuencia de las situaciones bullying	96
Gráfico 3.5. Gravedad de las situaciones bullying	97
Gráfico 3.6. Seguridad en el centro escolar	98
Gráfico 3.7. Descriptivos CES “Relaciones” para toda la muestra	100
Gráfico 3.8. Descriptivos CES “Autorrealizaciones” para toda la muestra	100
Gráfico 3.9. Descriptivos CES “Estabilidad” para toda la muestra	101
Gráfico 3.10. Descriptivos CES “Cambio” para toda la muestra	102
Gráfico 3.11. Nivel de Implicación, Afiliación y Ayuda escolar para bully, víctima y v-p	108
Gráfico 3.12. Nivel de Organización, Claridad y Control escolar para bully, víctima y v-p	110
Gráfico 3.13. Descriptivos FES “Relaciones” para toda la muestra	112
Gráfico 3.14. Descriptivos FES “Autonomía” para toda la muestra	112
Gráfico 3.15. Descriptivos FES “Estabilidad” para toda la muestra	113
Gráfico 3.16. Descriptivos “Aceptación-Implicación (madre)” para toda la muestra	114
Gráfico 3.17. Descriptivos “Aceptación-Implicación (padre)” para toda la muestra	114
Gráfico 3.18. Descriptivos “Coerción-Imposición (madre)” para toda la muestra	115
Gráfico 3.19. Descriptivos “Coerción-Imposición (padre)” para toda la muestra	115
Gráfico 3.20. Nivel de Expresividad, Conflicto y Control familiar para el bully, víctima y v-p	120
Gráfico 3.21. Nivel de Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición (madre y padre)	122
Gráfico 3.22. Nivel de Diálogo y Afecto (madre y padre) para el bully, víctima y v-p	125

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre la incidencia del fenómeno bullying en nuestro país, ponen de manifiesto que estas situaciones son comunes en nuestros centros educativos y desde una amplia trayectoria de investigación, podemos decir que éste no es un fenómeno nuevo.

Es actualmente, cuando asistimos a un creciente interés, generado en parte, por la exposición pública que los medios de comunicación han realizado de algunos casos más alarmantes, que sin lugar a dudas ha contribuido a un mayor conocimiento y a una mayor concienciación de la importancia de estos hechos por parte de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Aunque los temas de interés son diversos, podemos decir que la edad es uno de los aspectos más preocupantes y que generan más controversia, ya que cada vez son más los estudios que centran su atención en las primeras edades y revelan la necesidad de prevenir e intervenir desde los primeros niveles educativos. Sin embargo, no podemos obviar que su detección es difícil para padres y profesores, quienes desconocen que estas situaciones se están produciendo.

Este desconocimiento puede ir empeorando la situación del sujeto víctima, que en definitiva es el que se lleva la peor parte, ya que sufren estas agresiones sin la ayuda de los adultos y los iguales y perciben de forma cada vez más negativa el contexto escolar. Pero a la vez, cabe resaltar que el sujeto bully, movido por un deseo de poder mal encauzado, afianza pautas de comportamiento agresivas que le provocarán problemas de adaptación en su entorno social.

Por su parte, el grupo también se ve envuelto en estas situaciones como espectadores y testigos, quienes influenciados por el miedo o la inseguridad, muestran actitudes de silencio y pasividad ante las mismas, que van a contribuir a que estas conductas se afiancen y perduren en el tiempo.

Es así que las consecuencias de las mismas no se quedan en el aula sino que trasciendan al entorno, generando bastante desconcierto y preocupación en los profesores. Estos se ven desbordados por estas problemáticas, en parte debido a la falta de estrategias para abordarlas con éxito y favorecer entornos de convivencia más seguros para el alumnado en general.

Del mismo modo, los diferentes aspectos del contexto social escolar y familiar contribuyen a la aparición y mantenimiento de las situaciones bullying. Es así que adquiere especial relevancia los estilos educativos de padres y profesores, los modelos de relación social que los adultos mostramos diariamente y las respuestas que somos capaces de dar a las distintas necesidades del alumnado.

Desde esta perspectiva, podemos decir que estamos ante un fenómeno bastante complejo y con amplias repercusiones, que lejos de afectar a los sujetos implicados directamente (bullies y víctimas), repercute negativamente en el clima relacional y de convivencia del centro y desde una perspectiva multidimensional del mismo, se ve necesario encauzar la investigación hacia la relación existente entre los diversos factores sociales que favorecen y refuerzan las situaciones de agresividad entre escolares.

Bajo este propósito desarrollamos el presente trabajo de investigación, en el que la principal aportación es ofrecer una visión del fenómeno desde la perspectiva de los sujetos implicados (bullies, víctimas y víctimas-provocadores), recogiendo las percepciones que éstos tienen de los contextos más influyentes (escolar y familiar).

Todo ello con la pretensión última de entender de una forma más específica la complejidad del fenómeno y los distintos factores que pueden estar incidiendo sobre el mismo, de manera que ayude al diseño de estrategias de intervención más eficaces que por supuesto, creemos deben ir dirigidas a los sujetos implicados directamente y a los contextos donde se generan, es decir, el aula, el centro y la familia.

Bajo este objetivo, hemos realizado la presente investigación, cuya estructura responde a un trabajo coherente y planificado que queda dividido en cinco capítulos.

En el **capítulo I** fundamentamos nuestro estudio y el diseño de nuestros objetivos e hipótesis. En él encontramos una visión general sobre el fenómeno bullying abordando los aspectos referidos a su incidencia y conceptualización, a las características de los sujetos implicados y a los factores de riesgo individuales y sociales investigados hasta el momento, poniendo especial atención a aquellos que delimitan la percepción sobre el contexto social, escolar y familiar.

En el **capítulo II** describimos todas las cuestiones referidas al diseño metodológico, detallando las características generales, la muestra y el procedimiento del estudio, así como los instrumentos utilizados para la recogida de los datos y las técnicas de análisis de los mismos que han permitido realizar una descripción del fenómeno así como un contraste de hipótesis.

En los **capítulos III y IV** realizamos el análisis de los datos y la discusión de los resultados poniendo de manifiesto las posibles diferencias en la percepción del contextos social, escolar y familiar de los diferentes subgrupos analizados (otros, bullies, víctimas y víctimas-provocadores). El objetivo último que ha guiado esta parte empírica ha sido establecer posibles relaciones entre el fenómeno bullying y el contexto social, escolar y familiar.

Por último, en el **capítulo V** desarrollamos las conclusiones que se derivan de los datos obtenidos así como las limitaciones y las posibles líneas de investigación que pueden abordarse en un futuro.

JUSTIFICACIÓN

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Entendemos el fenómeno “bullying”, y utilizamos este término a lo largo de nuestro estudio, para referirnos a las agresiones físicas, verbales o psicológicas, que un estudiante, de forma intencionada y reiterada lleva a cabo contra otro sujeto más débil, que por lo general no se defiende y se convierte en víctima habitual de las mismas (Olweus, 1998).

Desde esta perspectiva, el fenómeno bullying adquiere identidad propia y se convierte en objeto de estudio para los diferentes países, siendo en la actualidad cuando asistimos a un gran desarrollo en este campo, en términos de investigación. Resulta de interés para los diferentes estudios, la incidencia del fenómeno (Pellegrini, 1998; Carney y Merrel, 2001; Rigby, 2002; Smith y otros, 2002; Solberg y Olweus, 2003; Eisenbraun, 2007), los factores individuales y sociales que pueden estar relacionados con él (Baldry y Farrington, 2000; Blaya, 2002; Tapper y Boulton 2004; Bush, 2006; Pepler et al., 2008), así como las consecuencias (Kochenderfer y Ladd, 1996; Rigby, 2005) y las posibles líneas de intervención (Olweus, 1997; O’Moore, 2000; Ortega y Del Rey 2003; Cowie, 2000; Trianes y Fernández-Figarés, 2001).

En esta línea, una parte de nuestro estudio centra su interés en la incidencia que el fenómeno bullying puede estar teniendo en los centros educativos de la Región de Murcia, y más concretamente en los últimos cursos de la Educación Primaria, dado que son varios los estudios (Glover et al., 2000; Rueda, 2003; Cerezo, Calvo y Sánchez 2004) que manifiestan la generalización de estas situaciones a todos los niveles de la educación y ponen de manifiesto su presencia a edades cada vez más tempranas.

En relación a los posibles factores de riesgo, las investigaciones desarrolladas hasta el momento, nos revelan que determinadas características de la personalidad o ciertos patrones de conducta, en combinación con la fuerza física o la debilidad en el caso de los chicos, son factores de riesgo a tener en cuenta (Eslea y Rees, 2001; Coolidge y otros, 2004; Farrington, 2005), sin embargo nosotros nos referiremos al fenómeno bullying desde una perspectiva ecológica resaltando la importancia de otros factores del contexto social, escolar y familiar (Espelage y Sweared, 2003; Admed y Braithwaite, 2004).

Dentro del ámbito escolar, son muchos los aspectos investigados como posibles factores de riesgo y se habla del tamaño y estructura del centro, del sistema de gestión de la disciplina, de los estilos educativos de los docentes o del clima educativo del aula (Olweus, 1998; Trianes, 2000, Dodge et al., 2003), siendo los aspectos del aula los que juegan un papel más decisivo en el comportamiento bullying (Roland y Galloway, 2002; Barth et al., 2004).

En esta línea de investigación, nuestro estudio destaca la relación entre el fenómeno bullying y la posición sociométrica que los sujetos implicados tienen dentro del grupo, entendiendo que estas situaciones emergen y se mantienen dentro de un entramado de relaciones que tienden a consolidarse en los últimos cursos de Educación Primaria (Cerezo, 2001a).

Del mismo modo, creemos interesante analizar otros aspectos relacionados con el estilo educativo del profesor que nos pueden aportar información interesante sobre la percepción que los sujetos implicados tienen del clima social y organizativo del aula. Desde esta óptica resulta relevante conocer ciertas actitudes que los sujetos implicados tienen ante las tareas escolares, las normas y su control, la participación o la implicación y su relación con la aparición o mantenimiento de estas conductas.

En el ámbito familiar las revisiones realizadas por Smith y Myron-Wilson (1998), Duncan, (2004), Smith, (2004) ponen de relieve la importancia de tres factores principales: los conflictos familiares, la disciplina parental y las relaciones entre el progenitor y el hijo, poniéndose el acento, como línea de investigación actual, en la calidad de las relaciones que se establecen entre los sujetos involucrados y su contexto (Perren y Alsaker, 2005; Estévez, 2005; Idsoe, Solli y Cosmovici, 2008; Georgious, 2008).

Refiriéndonos a este ámbito, el estudio pretende recoger y analizar, la percepción que los sujetos implicados tienen del clima educativo familiar, siendo de interés para nosotros la calidad de las relaciones, el nivel de autonomía y de estabilidad en este contexto y los estilos educativos de los padres.

Todo ello, con el objetivo final de definir posibles características del contexto social, escolar y familiar asociadas a cada perfil, ya que como señala Unnever (2005) bully, víctima y víctima-provocador son tres grupos bien diferenciados con patrones individuales y sociales propios.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

El Bullying es una situación de maltrato emergente del entramado de relaciones personales entre los miembros de un grupo, que va más allá de los sujetos directamente implicados, involucrando al grupo en su totalidad e incluso al centro escolar, ya que altera sustancialmente el clima social y afectivo del mismo (Olweus, 1998; Cerezo, 2001a).

Podemos hablar de tres componentes que interactúan: el agresor (que quiere dominar); la víctima (que carece de los recursos para evitar ser dominado), y unas condiciones escolares (falta de control, ausencia de conocimiento de la problemática, falta de estrategias para afrontarlo, falta de vigilancia, inhibición, etc.) que permiten que un sujeto o grupo de sujetos actúen agresivamente contra otros, convirtiéndose éstas condiciones en claros reforzadores de las mismas (Calvo, Cerezo y Sánchez, 2004)

En general, los estudios confirman que el bullying es una forma habitual de relación interpersonal y ponen de manifiesto que el estatus de cada sujeto implicado en la díada agresor-víctima ejerce una clara incidencia en la percepción de las situaciones, donde con frecuencia se observa un importante tolerancia, cuando no un apoyo, hacia el agresor y un significativo desamparo hacia la víctima (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Cerezo, 2006a).

En nuestro país estas situaciones son un hecho y podemos decir que ocurren frecuentemente y que se dan en todas sus manifestaciones: insultos, amenazas, agresiones físicas, aislamiento social, etc., (Informe del Defensor del Pueblo, 2000), siendo en la actualidad cuando asistimos a un creciente interés por este fenómeno y una mayor preocupación por las consecuencias que se derivan del mismo.

En relación a los diferentes factores de riesgo, cobra especial relevancia la relación entre el fenómeno bullying y los estilos educativos de profesores y padres, la cantidad y calidad de las relaciones con los iguales, la efectividad de las políticas escolares para combatir la violencia así como los factores presentes en el tipo de país o sociedad (Serrano, 2006), poniendo de manifiesto la importancia del contexto social.

En este sentido, las investigaciones realizadas en otros países son cada vez más contextualizadas, y el panorama internacional ofrece una extensa labor investigadora que aporta datos relevantes sobre el origen y el desarrollo de este fenómeno, contribuyendo todo ello a un mayor conocimiento de los factores que inciden sobre el mismo y a una mejora de los programas de intervención.

2. INCIDENCIA DEL FENÓMENO BULLYING

2.1 INCIDENCIA DEL FENÓMENO

Las investigaciones realizadas en distintos países y recogidas por Carney and Merrel (2001) indican que la incidencia del fenómeno bullying es similar en todos los países y en todos los sistemas educativos, independientemente de su cultura y su sistema educativo.

Una investigación reciente de Solberg y Olweus (2003) sobre la prevalencia del fenómeno en Noruega muestra que el porcentaje de alumnado involucrado en episodios de bullying se sitúa en el 18,2% de la población estudiada, diferenciando un 10% de sujetos implicados como víctimas, un 6,5% como bullies y un 1,6% como víctimas-provocadores.

En nuestro país, son varios los estudios, que nos aportan información sobre la incidencia del fenómeno bullying en la etapa de Educación Secundaria (Avilés y Monjas, 2005; Serrano e Iborra, 2005, Informe del Defensor del Pueblo, 2007) y todos ellos ponen de manifiesto que este fenómeno está presente en esta etapa educativa y con porcentajes considerables, sin embargo no encontramos datos tan extensos relativos a la etapa de Educación Primaria.

El primer Informe del Defensor del pueblo sobre la violencia escolar (2000), daba a conocer que el bullying estaba presente en más del 50% de los centros escolares y en más de la mitad de los alumnos. Por su parte, el último Informe del Defensor del Pueblo (2007) muestra que los índices parecen mantenerse prácticamente estables a través del tiempo, si bien apunta hacia una disminución estadísticamente significativa del porcentaje de escolares que se consideran y se declaran víctimas de estas conductas.

El estudio realizado por el Centro Reina Sofía, a nivel nacional, con sujetos de 12 y 16 años refleja un porcentaje de implicación del 22% y distingue un 7,6% de bullies y un 14,5% de víctimas, poniendo de relieve que estos porcentajes representan medias algo superiores a las de Europa.

Por último, el estudio realizado por Avilés y Monjas (2005), para medir la incidencia del bullying en los centros de Educación Secundaria de Valladolid, reflejan un nivel de implicación similar a otras investigaciones culturalmente cercanas y recogen un 5,7% de implicación como bullies y un 5,7% de sujetos como víctimas.

Sin embargo, los estudios empíricos sobre la incidencia del bullying en la Región de Murcia (Cerezo, 2000; Cerezo y Ato, 2005, Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004) ponen el interés en edades cada vez más tempranas e indican una mayor incidencia en los cursos de Educación Primaria con respecto a años anteriores. En un estudio realizado con 107 alumnos de entre 7 y 13 años recoge que el bullying esta presente en los cinco grupos (2º,3º,4º,5º y 6º) y que la mayor incidencia por cursos se da en 4º y 5º, así como que el grupo de edad que presenta mayor incidencia es el de 9 a 10 años (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004).

Asimismo, el Informe Cisneros VII sobre violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller (Oñate y Piñuel, 2005) constata como la tasa de comportamientos de acoso es más importante en la Educación Primaria y va descendiendo desde el 43% en 2º curso de E. P. paulatinamente hasta llegar al 6% en 2º curso de Bachiller.

2.2 INCIDENCIA DE LOS DISTINTOS TIPOS DE BULLYING

En relación a la incidencia de los distintos tipos de maltrato el Informe del Defensor del Pueblo (2000) recoge que el 39% de los escolares de 12 a 16 dice sufrir insultos, el 9,8 % es amenazado, el 4.8% sufre agresiones físicas y un 15,1% es víctima de la exclusión social.

Los datos obtenidos recientemente por el último Informe del Defensor del pueblo (2007) especifican que la forma de agresión más frecuente es la verbal, donde recogen los insultos (27,1%), poner motes ofensivos (26,7%) y hablar mal de alguien (31,6%); seguida por la exclusión social señalada por más del 22% de los encuestados. La

agresión física directa, como pegar (3,9%), robar cosas (6,3%) y romper las cosas de otros (3,5%) se sitúa en tercer lugar. Las amenazas y los chantajes oscila entre el 6,4% y el 1%, y por último, el acoso sexual es percibido como que ocurre en muchos casos por el 1% de los encuestados.

Atendiendo al género los estudios muestran que se dan diferencias en el tipo de agresiones que utilizan, siendo en el caso de los chicos más frecuente las agresión física, mientras que en las chicas es más habitual la agresión verbal y la exclusión social (Solberg y Olweus, 2003; Smith, 2004; Toldos, 2005).

A este respecto, el informe del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) muestra que los chicos víctimas sufren más maltrato físico que las chicas (9,3% vs 5,3%) y atendiendo a las respuestas de los agresores, encontraron que los chicos utilizan más el maltrato físico (7,4% vs 1,4%) y el maltrato emocional (8,8% vs 3,1%).

En el Informe Cisneros XII sobre la Violencia y Acoso Escolar (Oñate y Piñuel, 2005) en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller también se recoge que las conductas más frecuentes son de tipo verbal, entre las que destaca poner mote (13,9%), no ser hablados (10,3%), recibir risas ante sus equivocaciones (9,2%), ser insultados (8,7%) y ser acusados de cosas que no han hecho (7,5%), agresiones que los testigos suelen presenciar mayormente en el patio.

Los estudios realizados con alumnos de Educación Primaria en nuestra Región también recogen que los insultos y las amenazas son el tipo de conducta que más se produce y señalan el patio como escenario principal donde ocurren estas agresiones (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004), datos que están en la línea de los realizados por otros autores en el contexto internacional (Craig, Pepler y Atlas, 2000; Wolke y Woods, 2001).

En relación a estos datos podemos hacer las siguientes consideraciones:

- Las agresiones verbales y la exclusión social adquieren mayor importancia en los episodios de agresividad entre escolares, siendo la agresión verbal la más extendida en cualquiera de las etapas educativas (Felip, 2007).
- Tal y como señala Seals y Young (2003) todo parece indicar que experimentamos un cambio en las formas de agresividad, viéndose las agresiones físicas desplazadas hacia formas más pasivas y verbales.

- Además, parece ser que generalmente éstas se inician con agresiones de tipo social y verbal para posteriormente desarrollarse también mediante coacciones y agresiones físicas (Díaz-Aguado, 2006).
- Estamos ante un fenómeno que adquiere importancia por su incidencia desde el mismo momento que alguien está siendo agredido de forma frecuente y persistente, pero también por las formas de agresión que manifiesta, ya que se trata de agresiones que pasan más desapercibidas ante los ojos de los adultos (Cerezo, 2006b).
- Además, el Informe del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) informa que un 75% de los escolares entrevistados han sido testigos de agresiones en su centro escolar, por lo que una gran parte de las conductas bullying se producen en presencia de otros compañeros quienes se ven implicados como testigos, siendo el patio un lugar idóneo para ellas ya que como señala Olweus (1998) existe una relación inversa entre la presencia de profesores y el número de agresiones protagonizadas.
- Todo ello parece indicar que éste no es un fenómeno nuevo en nuestros centros educativos y que éste parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los sujetos parecen tener contacto con él, como víctimas, agresores o espectadores (Díaz-Aguado, 2005b; Benítez y Justicia, 2006).

3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO BULLYING

3.1. COMPORTAMIENTO AGRESIVO Y BULLYING

Cuando hablamos de comportamiento agresivo hacemos alusión al comportamiento que implica la acción de herir, por tanto, con este término nos estamos refiriendo a cualquier comportamiento dirigido hacia otro individuo bajo una clara intencionalidad de hacer daño (Anderson y Bushman, 2002) y entendemos que bullying y violencia escolar son subcategorías del mismo (Olweus, 2005).

Dentro de los comportamientos agresivos, varios estudios (Roland y Idsoe, 2001; Griffin y Gross, 2004) distinguen entre agresividad reactiva y agresividad proactiva, entendiendo la primera como una reacción defensiva ante estímulos amenazantes y la segunda como un medio de coerción a otra persona de forma no provocada y con objeto de hacer daño.

La distinción realizada en estos estudios es importante desde el punto de vista de la etiología y de la intervención, ya que la agresividad reactiva estaría provocada por emociones frustrantes negativas que requieren de un 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 de dominio que requiere de sanciones y de un entrenamiento en conductas prosociales (Salmivalli, y Nieminen, 2002).

En esta línea conceptual varios autores indican que el bullying es un tipo de agresión proactiva (Olweus, 1997; Dodge et al., 2003) ya que ven a la víctima como insegura, ansiosa y no agresiva y al bully como el agresor que ataca sin motivo alguno. Sin embargo otros estudios (Pellegrini et al., 1999; Roland y Idsoe, 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.

En otro orden de subcategorías encontramos la distinción entre agresión directa y agresión indirecta o relacional (Baldry y Farrington, 1998; Woods y Wolke, 2004).

La agresión directa se manifiesta a través de ataques verbales o físicos que incluyen comportamientos tales como insultar, destruir objetos y agredir físicamente, mientras que la agresión indirecta o relacional no implica un enfrentamiento directo entre el bully y el víctima, sino que se manifiesta como exclusión o rechazo dentro del grupo de los iguales o expandir rumores, a veces inciertos.

En la definición del comportamiento bullying se incluye ambos tipos de agresiones, por lo que creemos necesario, para una mayor comprensión del fenómeno, el estudio y análisis del tipo de conductas que se producen con mayor frecuencia entre los escolares.

3.2 VIOLENCIA, VIOLENCIA ESCOLAR Y BULLYING

Partiendo del concepto de violencia como la agresión extrema que tiene como meta hacer daño y que implica el uso de la fuerza física o poder para llevarlo a cabo (Anderson y Bushman, 2002), entendemos que toda violencia es agresión pero no toda agresión es violenta y por lo tanto queda explicada como una subcategoría más de la conducta agresiva.

A este respecto Olweus (2005) indica 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 esta distinción le sirve para describir que violencia y bullying son conceptos que no siempre van relacionados.

Bajo esta perspectiva, este autor señala que algunas conductas bullying no son violentas, produciéndose a través de palabras, gestos o de la exclusión de un grupo y que, una gran parte de las conductas violentas no pueden considerarse conductas bullying (peleas ocasionales en el patio de la escuela, riñas entre desconocidos que se enzarzan por cuestiones triviales, etc.). Sin embargo si puede darse cierta superposición y producirse el bullying con un uso de la violencia en algunas ocasiones, sin que ello sirva para reducir el fenómeno bullying a situaciones alarmantes de crueldad.

Además es frecuente relacionar los términos de violencia escolar y bullying e incluso utilizarlos indistintamente, aunque en estudios recientes se hace una clara distinción y se entiende por violencia escolar todo tipo de violencia que se da en contextos escolares y que puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o contra la propiedad y tiene lugar en instalaciones escolares, en los alrededores del centro o en actividades extraescolares (Farnós, 2005).

Dentro de esta categoría, encontramos varios tipos de comportamientos, como el daño a propiedades o vandalismo, peleas esporádicas entre alumnos o pandillas, relaciones conflictivas entre profesores y alumnos, siendo el bullying una categoría más dentro de la violencia escolar (Del Rey y Ortega, 2005).

Es así que, en un nivel más de concreción, podemos especificar que el fenómeno bullying es un comportamiento agresivo que tiene lugar en el contexto escolar y cuyos protagonistas son los sujetos de estas edades.

3.3 EL TÉRMINO BULLYING. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

En un intento de traducir el término bullying al castellano, nos encontramos en los estudios revisados a nivel nacional, con una amplia terminología para referirse al mismo. De este modo, es común hablar de “acoso escolar”, “maltrato escolar”, “abuso entre escolares”, “intimidación” o “victimización” (Lucena, 2005; Informe Reina Sofía, 2005; Benítez y Justicia, 2006; Informe del Defensor del Pueblo, 2007; Avilés, 2006; Díaz-Aguado, 2006), sin embargo, creemos que todos estos términos no suplen el significado total del mismo e incluso pueden dar lugar a confusiones en su interpretación.

Por ello, recogemos el término de “bullying”, como término utilizado internacionalmente, para referirnos a las conductas agresivas (físicas, verbales o psicológicas) que un alumno/a, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero de forma repetida y duradera con la intencionalidad de causarle daño (Olweus, 1998).

Son varios los estudios que, desde una perspectiva epistemológica han dirigido su atención a clarificar y unificar las características de este fenómeno (Pellegrini, 1998; Carney y Merrel, 2001; Rigby, 2002; Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002), recogiendo todos ellos, la intencionalidad de causar daño sin que medie una provocación previa, la frecuencia y duración de la situación, la asimetría de poder entre víctima y agresor, así como el carácter directo e indirecto de los comportamientos exhibidos (Benítez y Justicia, 2006).

Otros autores, ponen el acento en la relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder real o imaginario entre ambos protagonistas, y es en este sentido cuando otros autores lo describen como un “abuso sistemático de poder de un alumno sobre otro” (Rigby, 2002; Smith, 2004).

Es así, que desde los distintos marcos culturales, como acuerdo general y coherente, se aceptan las características y rasgos recogidos por Greene (2000) para definir el fenómeno bullying.

Cuadro 1. Características del fenómeno bullying (Greene, 2000)

- El bully intenta hacer daño o dar miedo a la víctima.
- La agresión hacia el victima ocurre repetidamente.
- La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
- El fenómeno bullying ocurre en grupos sociales próximos.
- El bully tiene más poder (real o percibido) que la víctima.

Desde este punto de vista, se entiende que la mayoría de los sujetos bullies actúan movidos por un deseo de intimidar y dominar, por lo que aprenden a usar el poder y la agresión para controlar y hacer sufrir repetidamente a otro sujeto, convirtiéndose en un “estilo de relación” que puede estabilizarse y perdurar hasta la adolescencia (Cerezo, 2001a; Craig y Pepler, 2007).

Entendemos así, que existe una desigualdad de poder entre el sujeto bully y el sujeto víctima que además, suele estar respaldada por un grupo de sujetos que apoyan y siguen las conductas del bully, mientras que la víctima, indefensa, no puede salir por sí misma de la situación y percibe negativamente la pasividad de los iguales y los adultos. (Díaz-Aguado, 2005b, Cerezo, 2006a).

4. LOS SUJETOS IMPLICADOS EN LA DINÁMICA BULLYING

4.1 BULLIES, VÍCTIMAS Y VÍCTIMAS-PROVOCADORES

El fenómeno bullying requiere de dos sujetos claramente diferenciados: el sujeto bully (agresor) y el sujeto víctima, si bien actualmente se diferencia dentro de éstos últimos a un pequeño grupo, que en función de variables contextuales y/o situacionales, asumen el rol de víctima o el de agresor, dando lugar a la figura del agresor/victima (Olweus, 2001; Griffin y Gross, 2004).

Este grupo de sujetos es extremadamente agresivo y tiende a provocar los ataques de otros sujetos por lo que también se les conoce como víctimas-provocadores (Cerezo, 2001a).

Los estudios recientes sobre los distintos roles dentro del fenómeno se centran en esta categoría e indican que bully, víctima y víctima-provocador tienen perfiles y características distintas (Unnever, 2005; Perren y Alsaker, 2006), siendo necesario profundizar en las características de los distintos perfiles si queremos una intervención más eficaz.

4.1.1 El perfil de los sujetos bullies

Los estudios parecen indicar que hay un número significativo de características asociadas al perfil de bully y coinciden en señalar que estos sujetos valoran la violencia como herramienta para conseguir lo que desean y muestran tendencias agresivas no sólo hacia los colegas sino también hacia profesores, padres y hermanos (Carney y Merrel, 2001). Es por ello, que los bullies se caracterizan por mostrar altos niveles de agresividad tanto física como verbal, utilizando la agresión física a edades muy tempranas (Perren y Alsaker, 2006). Cerezo (2002) recoge las principales características de personalidad, destacando que:

- Muestran un alto nivel de Agresividad y Ansiedad y acatan mal las normas que se les dan.
- Manifiestan una alta Asertividad, que en ocasiones se traduce en desafío.
- Se pueden considerar Sinceros y no sienten la necesidad de aparentar ser “mejores” de lo que en realidad son.
- Puntúan especialmente alto en la escala de Psicoticismo, y alto en las escalas de Neuroticismo o Emocionabilidad, Extraversión y en la de Sinceridad.
- Manifiestan una autoestima ligeramente alta.
- El autocontrol es escaso en sus relaciones sociales, pudiendo dar lugar a manifestaciones de conducta agresiva, impositiva, terquedad e indisciplina.

En el contexto escolar varios autores coinciden en describir a los bullies como impulsivos, con bajos niveles de empatía, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración y dificultad para cumplir las normas (Olweus, 1998; Pellegrini, 1999; Cerezo, 2002, Salmivalli y Voeten, 2004). Además presentan pobre ajuste escolar, bajo rendimiento académico y perciben que son menos apoyados por sus profesores, lo que hace que su actitud hacia la escuela sea negativa y estén menos satisfechos con su aprendizaje escolar y con su relación con los profesores (Cerezo, 2001a, Veenstra et al., 2005). En esta línea, los estudios apuntan hacia la idea de que los bullies usan la agresión como refuerzo para compensar una inadecuada autoestima, sin embargo éste es un punto de controversia y según Carney y Merrell (2001) los estudios recientes indican que la mayoría de los bullies son comparables a sus iguales en aspectos de autoestima y ansiedad.

Más concretamente, en alusión al estatus social dentro del aula, los estudios señalan (Smith y Myron-Wilson, 1998; Cerezo, 2001a) que los bullies se autoevalúan como líderes y se consideran físicamente fuertes siendo este uno de los factores que les lleva a mantener con frecuencia conductas agresivas con aquellos que consideran débiles y cobardes. Es así que, al contrario que los sujetos víctimas, los bullies tienen una percepción positiva de su situación social y emocional, al tiempo que son estudiantes que minimizan la gravedad de sus conductas y recurren al uso de la provocación para justificar sus agresiones (Avilés, 2006; Almeida, Lisboa y Caurcel, 2007; De la Torre, García, Villa y Casanova, 2007), lo cual puede reforzar su autoestima.

A este respecto, Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004) señalan que los bullies, en su mayoría chicos, están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir, que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión. Por todo ello, ante situaciones sociales ambiguas, los sujetos bullies tienden a mostrar atribuciones hostiles y perciben estas situaciones negativas para ellos, respondiendo de forma agresiva (Griffin y Gross, 2004). Estos se sienten orgullosos e indiferentes y nada tristes ni avergonzados, mostrando una falta de implicación moral antes sus actos y una falta de empatía hacia el víctima (Almeida, Caurcel y Machado, 2006; Jolliffe y Farrington, 2006).

Este estilo de solución de problemas sociales, acompañado de agresividad y temperamento impulsivo, parece contribuir al patrón de comportamiento antisocial que coloca a los bullies en riesgo de sufrir otros problemas de comportamiento, tales como la delincuencia (Farrington, 2005).

4.1.2. El perfil de los sujetos víctimas

Los sujetos víctimas son más débiles físicamente y suelen ser el blanco de las agresiones de aquellos. Se les conoce con el nombre de víctimas pasivas porque no reaccionan agresivamente y no se defienden de los ataques de los bullies, por ello sus compañeros los perciben como débiles y cobardes y ellos mismos se consideran tímidos, retraídos y de escasa ascendencia social (Cerezo, 2001b; Carney y Merrel, 2001).

La víctima típica, o víctima pasiva se caracteriza por una situación social de aislamiento, con bajos niveles de asertividad y dificultades de comunicación. Su conducta ante estos hechos es muy pasiva mostrando miedo ante la violencia. Además se asocia a este perfil niveles de ansiedad, inseguridad y baja autoestima lo que les lleva a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores, que a veces parecen estar orgullosos de serlo (Smith y Brain, 2000; Schwartz, 2000; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004), es así, que los sujetos víctimas experimentan un amplio conjunto de emociones negativas: soledad, tristeza, miedo, disgusto, vergüenza y nerviosismo (Almeida, Caurcel y Machado; 2006).

Cerezo (2002) recoge como características de personalidad más relevantes, las siguientes:

- Muestran poca asertividad, asociada con un alto nivel de timidez y ansiedad que viene a traducirse en retraimiento social y aislamiento.
- Se autoevalúan poco sinceros, es decir muestran una considerable tendencia al disimulo y tratan de aparentar ser “mejores” de lo que son.
- Puntúan alto en la escala de Neuroticismo, ligeramente bajo en Psicoticismo y claramente bajo en las escalas de Extraversión y sinceridad.
- Su nivel de Autoestima es moderado e inferior al de los bullies.

- En la escala de Autocontrol presentan una puntuación media, lo que los diferencia de los bullies, que puntúan bajo.

Estas actitudes, les lleva a infravalorar las estrategias agresivas a la hora de solucionar los conflictos y valoran mejor las alternativas sumisas lo que hace que su situación de víctima perdure y se haga crónica (Veenstra et al., 2005). A este respecto, Perren y Alsaker (2006) señalan que los sujetos víctimas prefieren jugar solos, pero a la vez son marginados y no tienen amigos para jugar ni para ayudarles en clase, concluyendo que estas características son un factor de riesgo para ser víctimas.

Además en las dimensiones de la autoestima es el grupo de víctimas el que presenta índices más bajos de autoestima social y emocional presentando problemas de aislamiento y exclusión social (Cava, Musitu y Murgui, 2006, De la Torre, García, Villa y Casanova, 2007), por lo que tener amigos y caer bien protege contra la victimización (Trianes, 2000; Díaz-Aguado, 2005a).

Todo ello, unido a los efectos negativos derivados de las experiencias de ser agredido por sus iguales (ansiedad, depresión, soledad y baja autoestima) hace que su actitud hacia la escuela sea pasiva y negativa, llegando a presentar altos índices de absentismo (Hawker y Boulton, 2000; Cerezo, 2001a; Blaya, 2005).

4.1.3. El perfil de los sujetos víctimas-provocadores

Otro tipo de víctimas, son los sujetos llamados “víctimas activas” (Salmivalli y Nieminen, 2002; Díaz-Aguado, 2006) que se caracterizan por una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los sujetos más rechazados por sus compañeros y ser los peor considerados dentro de la dinámica del aula (Cerezo, 2006a), situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas. Sin embargo, una tendencia excesiva e impulsiva a actuar y a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, les lleva a reaccionar con conductas agresivas e irritantes, por lo que se les denomina agresores-víctimas (Mestre, Samper y Frías, 2002; Unnever y Cornell, 2003).

Perren y Alsaker (2006) recoge pautas mixtas de comportamiento para este grupo de sujetos y señalan que al contrario que los víctimas no son sujetos retraídos ni prefieren jugar solos, luego el retraimiento, en este caso, no puede explicar el ser víctima, sino que su marginación puede ser interpretada como resultado de la renuncia de sus compañeros a jugar con ellos, ya que muestran altos niveles de agresividad y presentan puntuaciones muy bajas en conductas prosociales.

A este respecto, 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). Como vemos se caracterizan por una combinación de patrones de respuesta ansiosa y agresiva y su comportamiento suele provocar sentimientos de irritabilidad y tensión en los demás sujetos del contexto escolar.

Es por ello que a la hora de intervenir Olweus (2001), señala que la dinámica de los problemas de bullying en el aula con víctimas-provocadores difiere en parte de las situaciones de bullying con víctimas pasivas, por lo que se hace necesario un estudio más profundo de este perfil para delimitar más nuestra actuación.

4.2 EL PAPEL DE LOS “ESPECTADORES” O “TESTIGOS”.

La tradicional clasificación de bullies, víctimas y no implicados ha sido recientemente criticada y varios autores consideran el fenómeno bullying como un proceso grupal, que tiene su origen y se mantiene dentro de un grupo (Sutton y Smith, 1999; Nesdale y Scarlett, 2004).

Es así que cuando estas situaciones ocurren en el contexto escolar, muchos escolares están presentes y son testigos de los hechos, y a pesar de que la mayoría de estos testigos simpatizan con el sujeto víctima y desaprueban las acciones de los bullies, algunos de ellos rechazan intervenir o informar a los adultos y en ocasiones, incluso se unen a los bullies en las acciones de agresión al víctima (Avilés y Monjas, 2005; Pepler y et al., 2006; Gini y otros, 2008).

Salmivalli et al. (1996) describen un amplio conjunto de roles para expresar los matices que pueden adoptar las actitudes y conductas de todos los escolares ante él, diferenciando claramente el agresor o **bully**, quien realiza la agresión; el **reforzador** del agresor, quien estimula a la agresión, el **ayudante** del agresor, que apoya a éste aunque no participa directamente; el **defensor** de la víctima, que ayuda a la ésta a salir de la victimización; los **no implicados**, quienes ajenos a todo no participan de ningún modo en la dinámica y el **víctima**, que es quien padece las agresiones.

Posteriormente, Olweus (2001) recoge las reacciones y roles de los sujetos ante las situaciones de bullying bajo el término de “**el ciclo del bullying**”, poniendo de manifiesto las diferentes maneras en las que la mayoría de los estudiantes en el aula o en otras dependencias de la escuela se ven implicados y afectados. (Figura 1).

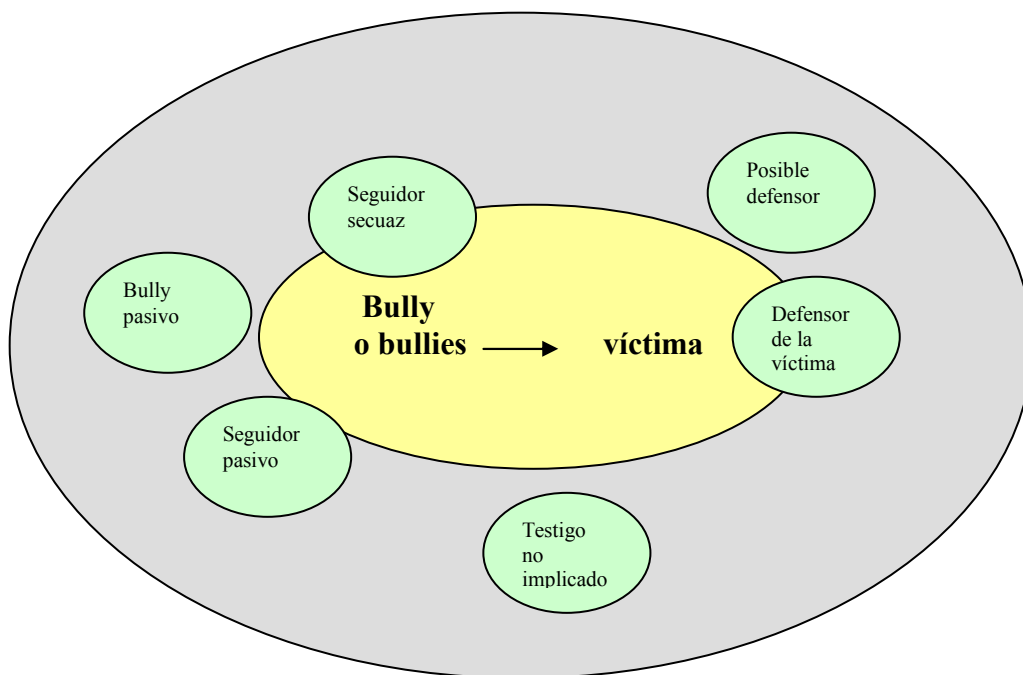


Figura 1: El ciclo del Bullying. Reacciones y roles (Olweus, 2001)

Como se observa en la figura 1, se diferencia los roles de **seguidor secuaz** (no empieza el bullying pero no adopta un papel activo), **bully pasivo** (apoya el bullying pero no adopta un papel activo), **seguidor pasivo** (le gusta el bullying pero no lo muestra

abiertamente), **testigo no implicado** (observa lo que ocurre pero no adopta ninguna postura), **posible defensor** (le disgusta la situación y cree que debería ayudar pero no lo hace) y **defensor del víctima** (le disgusta la situación y ayuda o trata de hacerlo). Como motivos de que algunos estudiantes se unan y participen en las conductas bullying sin mostrar grandes dudas, este autor señala ciertos mecanismos de grupo como el contagio social, el control e inhibición deficiente ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima.

Distintos estudios ponen el interés en el papel que estos roles tienen en el desarrollo y mantenimiento del fenómeno bullying y señalan que la actitud que los espectadores tienen ante este tipo de conductas fortalece los roles principales de víctima y bully e influye en la percepción que los implicados tienen de sí mismos. (Cowie, 2000; Espelage y Swearer, 2003; Lodge, y Frydenberg, 2005).

A este respecto, encontramos que la mayoría de los espectadores desapruaban el bullying y a una parte de ellos le gustaría ayudar a los compañeros de forma voluntaria, sin embargo a menudo se encuentran inseguros sobre qué deberían hacer para intervenir, y no se encuentran seguros de ofrecer un apoyo útil (Cowie y Olafsson, 2000). Del mismo modo, una falta de relación amistosa con el sujeto y actitudes defensivas de su autoimagen (mecanismos de defensa) hacen que muchos de los espectadores se queden pasivos y decidan no intervenir (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004, Almeida, Caurcel y Machado, 2006).

Las implicaciones prácticas que se derivan de estos estudios ponen de manifiesto, por un lado, la necesidad de reconocer e identificar los roles dentro de un grupo y por otro, la necesidad de intervenir con el conjunto de la clase (Salmivalli et al., 1996, Cerezo, 2001a, 2006b ; Cowie et al., 2002) favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros y desarrollando las competencias necesarias en los espectadores para que se conviertan en defensores activos, ya que sólo los sujetos que muestran tener mayores niveles de confianza en sí mismos son capaces de ayudar a los sujetos víctimas (Gini, Albeiro, Benelli y Altoe, 2008).

5. FACTORES DE RIESGO INDIVIDUALES Y SOCIALES

5.1 CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Entre los factores de riesgo individuales nos encontramos con la edad y el sexo como primeros indicadores que influyen en la incidencia del fenómeno y otros estudios dirigen la atención hacia características personales como el nivel de inteligencia, presentar alguna discapacidad, la impulsividad o la raza (Wolke, Woods, Stanford y Schulz, 2001; Smith, 2004; Farrington, 2005; Woods, Hall, Dautenhahn y Wolke, 2007).

5.1.1. El sexo

En relación al sexo, los estudios apuntan que son los chicos los que se ven implicados con mayor frecuencia en el fenómeno bullying, observándose tasas más altas como agresores y como víctimas (Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2005). Solberg y Olweus (2003) señalaron que entre las víctimas se encontraba un mayor número de chicos que de chicas, encontrándose diferencias significativas entre ambos colectivos. La prevalencia de esta diferencia era independiente de la edad y los chicos presentaban tasas de agresión 2 ó 3 veces mayores que las chicas. Finalmente, y en el caso de los agresores-víctimas, éstos también recogen que son mayoritariamente de sexo masculino.

Pero, los estudios también indican que las diferencias por sexo en el bullying están marcadas especialmente en las agresiones directas como la violencia física o las amenazas, mientras que están menos marcadas en las agresiones indirectas como los rumores, el aislamiento o el rechazo (Toldos, 2005; Veensta et al., 2005).

Asimismo, desde el punto de vista de las víctimas, un estudio realizado con adolescentes australianos (Owens, Daly y Slee, 2005) refleja claramente que las chicas experimentan más agresiones indirectas pero menos directas (físicas y verbales) que los chicos.

En una revisión de los estudios actuales, encontramos que todo parece indicar que la situación parece estar cambiando (González, Postigo, Montoya y Martorel, 2007) y aunque todavía la mayoría de bullies son chicos, la proporción de chicas se ha duplicado en los últimos años e incluso se ha igualado el índice de victimización entre los chicos y las chicas.

5.1.2 La edad

Con respecto a la edad, un estudio retrospectivo dirigido por Eslea y Rees (2001), afirma que la edad en la que se concentra un mayor número de víctimas es la que va desde los 11 años a los 13 años. Otros autores, sin embargo, recogen que el máximo se da entre los 9 y los 15 e indican que los bullies son mayores que sus víctimas (Carney y Merrell, 2001). Además, los estudios realizados en nuestra región, ponen de manifiesto que actúan como agresores los sujetos que están escolarizados en grupos de edad inferiores a la suya, apareciendo el efector de la repetición como elemento decisivo en estas situaciones (Cerezo, 2002b, 2006b).

Otros estudios relacionan la edad con el fenómeno bullying (Solberg y Olweus, 2003; Seals y Young, 2003; Ramírez, 2006) y afirman que a mayor edad el número de víctimas es menor, aunque no de forma significativa, y que por el contrario la tendencia a maltratar de los bullies aumenta o como mínimo se mantiene.

Pero las investigaciones han mostrado la inconsistencia de estos datos y los análisis realizados a este respecto confirman que cada vez se aprecia en edades más tempranas (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004; Cerezo, 2006a), atravesando verticalmente las distintas etapas educativas e incluso señalando que existe un mayor porcentaje de situaciones bullying en la etapa de Primaria (Rueda, 2003), de ahí la necesidad de continuar investigando la relación entre el fenómeno bullying y la edad.

5.1.3. Inteligencia e impulsividad

En relación a los factores individuales Farrington y Baldry (2005) recogen el éxito escolar y la personalidad e impulsividad de los sujetos, señalando que un bajo logro académico a las edades de entre 8 y 10 años predicen de forma significativa el bullying y

que los alumnos con un cuadro de “hiperactividad-impulsividad-déficit de atención” son los que presentan los factores de personalidad más importantes para predecir un comportamiento antisocial y por lo tanto verse implicados en situaciones de agresividad.

Otros autores (Unnever y Cornell, 2003; Coolidge et al., 2004; Monks, Smith y Swettenham, 2005) señalan que los sujetos bullies tienen mayor tendencia a presentar déficit en las funciones ejecutivas y establecen relación entre el déficit de atención e hiperactividad y bullying. Estos autores concluyen que, los sujetos con este déficit podrían verse involucrados en este tipo de situaciones como víctimas-provocadores por tener pocos amigos y bajo estatus social y responder de forma impulsiva a la hora de defenderse, por tanto esta impulsividad es la que les hace ser más propensos a utilizar la agresividad a la hora de solucionar sus conflictos (Mestre, Samper y Frías, 2002).

En relación a los sujetos que presentan necesidades educativas, parece que los estudios apuntan a que los sujetos con deficiencia mental pueden verse más implicados como víctimas (Card, 2003). Además señalan que son sujetos que suelen estar menos integrados socialmente, no tienen protección de sus iguales y presentan una actitud pasiva ante las agresiones de los bullies, características que contribuyen a que se vean implicados como víctimas.

5.1.4. La raza

Otro de los factores individuales relacionado con la dinámica bullying es la raza. Al parecer, el pertenecer a minorías étnicas o ser inmigrante es un factor de riesgo para verse involucrado en estas situaciones, aunque lo que no está claro es el perfil de éstos. A este respecto, los estudios de Unnever y Cornell (2003) apuntan que los sujetos inmigrantes se encuentran involucrados con mayor frecuencia como bullies mientras que Wolke, Woods, Stanford y Schulz (2001) señalan que los sujetos de otras razas se ven implicados como víctimas, siendo el insulto racista el tipo de agresión más padecida. En nuestro país, el último Informe del Defensor del Pueblo (2007), también pone de manifiesto la incidencia de los sujetos inmigrantes en el fenómeno bullying, indicando que éstos aparecen involucrados como víctimas o como testigos, mientras que Cerezo, Calvo y Sánchez (2004) recogen una implicación como víctimas y v-p.

5.1.5 Factores individuales e integración social.

Si todos estos aspectos han sido relacionados con la implicación en bullying, también es cierto que existe cierta relación entre ellos, la competencia social y los aspectos relacionales del aula, por lo que vemos conveniente analizar la incidencia de estos factores desde una dimensión social que vaya más allá del alumnado considerado individualmente.

Por un lado, en relación al sexo y a la edad un estudio realizado por Cava y Musitu (1999) refleja que las chicas son percibidas más favorablemente por los profesores, reciben un menor número de rechazos y tienen menor autoestima física y emocional y los estudiantes de cursos académicos superiores perciben menor implicación y afiliación de los alumnos y muestran menor autoestima académica y física.

En general los hallazgos muestran que los profesores evalúan a los niños menos habilidosos socialmente que a las niñas, atribuyéndoles un mayor aislamiento e impopularidad, lo que puede ser indicativo de que los niños sufren más situaciones de rechazo por parte de los demás alumnos e indican que puede existir diferente vulnerabilidad entre chicos y chicas para desarrollar problemas de adaptación escolar y social en la infancia y la adolescencia (Trianes, Cardelle-Elewar, Blanca y Muñoz, 2003).

Otros estudios indican que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar las conductas agresivas de los chicos con los estereotipos masculinos tradicionales aprendidos en el contexto familiar, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado, Martínez y Martínez, 2004) y desde los cuales, los chicos encuentran modelos de socialización que aplican en mayor medida el castigo físico y la privación con ellos que con las hijas (Musitu y García, 2001).

Asimismo, los estudios ponen de manifiesto la necesidad de promover la competencia social de los sujetos con necesidades educativas especiales para favorecer su integración social en contextos normalizados, en los que también se observan diferencias por género, evaluando los profesores a los chicos con deficiencia mental con más conductas de aislamiento e impopularidad (Monjas, 2002; Trianes, Blanca, García y Sánchez, 2003).

Pero cuando hablamos de integración social queremos abordar el fenómeno bullying desde una perspectiva más global que no se circunscriba a las conductas de los sujetos y a la falta de habilidades sociales o competencia social sino que además, queremos hacer referencia, desde un enfoque multicausal, a los aspectos curriculares y organizativos de los centros educativos que sin duda favorecen una adecuada atención educativa a la diversidad del alumnado (Ballester y Arnaíz, 2001) favoreciendo la integración social de todos los sujetos.

Es por ello, que nos proponemos ver la relación e implicación en bullying de los sujetos con necesidades educativas especiales, los sujetos inmigrantes y los sujetos repetidores y su situación social dentro del aula, considerando que la integración de estos sujetos en el grupo de referencia contribuye a su implicación como víctimas o bullies. Desde este punto de vista consideramos importante la labor del centro escolar, como agente educador de todos sus alumnos, y como tal, queremos resaltar la importancia de ofrecer un entorno de aprendizaje y convivencia que permita el crecimiento personal, y la integración escolar y social de todos los alumnos, comenzando ésta por la integración social al grupo de pertenencia (Trianes y Fernández-Figueras, 2001; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Ballester y Calvo, 2007).

5.2 PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL, ESCOLAR Y FAMILIAR

Aunque estas características individuales son objetos de estudio por su importancia en la intervención, no podemos dejar de referirnos al fenómeno bullying desde una perspectiva ecológica dado la importancia que adquieren en la actualidad los factores sociales, entre los que se encuentra los referidos al contexto escolar y familiar. (Espelage y Swerer, 2003).

5.2.1. Situación sociométrica y clima social del aula

Uno de los grupos de referencia más importantes en estas edades es, sin lugar a dudas, el grupo de iguales. Por ello, para entender la dinámica bullying como un fenómeno social debemos enmarcarla en el contexto donde se genera y se mantiene, es decir, el aula (Cerezo, 2001a).

Desde esta perspectiva consideramos relevante la influencia que puede tener los modelos sociales, la red de relaciones que se generan, el estatus y el rol que se le asigne a cada uno de ellos en el mantenimiento de estas situaciones (Sutton y Smith, 1999, Cerezo, 2002a; Salmivalli y Voeten, 2004).

Se entiende el fenómeno bullying como una conducta grupal, que emerge en el seno del grupo (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Espelage, Holt, Henker, 2003; Cerezo, 2006b, Craig, Jiang, y Connolly, 2008) y se mantiene en el mismo, convirtiéndose en un sistema cerrado que excluye al víctima y apoya directa o indirectamente al bully, al que atribuye cualidades de fortaleza y liderazgo. Del mismo modo, es un problema de relación que tiene lugar dentro del entramado social del aula, ya que es aquí, donde el sujeto bully aprende a agredir para hacer daño y para dominar, siendo éste apoyado por una parte importante del grupo.

Todo ello pone de manifiesto que la interacción dinámica de los tres subgrupos: bullies, víctimas y bien adaptados, mantiene y refuerza los diferentes roles (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Cerezo, 2001a; Stevens, De Bourdeaudhij y Van Oost, 2002; Perren y Alsaker, 2006) y que éstos perciben de diferente modo su contexto social y los aspectos socio-afectivos que en él se generan.

Desde estas interpretaciones, podemos decir que el grupo valora más positivamente a los bullies que a las víctimas (Cerezo, 2002a; Cerezo y Ato, 2005), lo que se traduce en un mayor sentimiento de afiliación y una mayor ascendencia social de éstos (Gifford-Smith y Brownell, 2003) sin embargo los víctimas, a los que se les atribuye las características de cobardes y manía son rechazados por gran parte del grupo, acrecentándose los sentimientos de aislamiento y reforzándose su situación de indefensión. Es así, que podemos decir que los sujetos implicados como bullies se sienten más aceptados dentro del grupo, perciben cierto estatus social y muestran actitudes positivas hacia este tipo de conductas que les lleva a percibirse más competentes en las dimensiones sociales y emocionales de la autoestima (Estévez, 2005; De la Torre, García, Villa y Casanova, 2007).

Sin embargo, los sujetos víctimas muestran actitudes más negativas hacia la escuela en general y hacia este tipo de situaciones, teniendo una percepción más negativa de su competencia social y emocional de la autoestima, siendo los sujetos víctimas-provocadores los que tienen una mayor percepción del rechazo que provocan en sus compañeros y una percepción más real de sus situación de aislamiento que les hace tener un mayor riesgo de problemas psicosociales (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004; Estévez, 2005; Cerezo, 2006a, De la Torre, García, Villa y Casanova, 2007).

Al hilo de estas investigaciones, el estudio reciente llevado a cabo por Buelga, Musitu y Murgui (2009) pone de manifiesto que la reputación social juega un papel fundamental en la dinámica bullying y sugieren que son los sujetos bullies los que obtienen una mayor reputación a través de comportamientos transgresores que son recompensados en términos de estatus social entre los compañeros (aceptación, fortaleza y protagonismo).

Asimismo, la percepción del clima social del aula, en términos de seguridad y gravedad atribuida a las agresiones, también puede actuar como reforzador de las conductas bullying. Es así que, la escasa importancia que el grupo otorga a estas situaciones y la indiferencia que manifiestan hacia ellas afianza la situación de aislamiento e indefensión de los sujetos víctimas y pueden ser interpretados como elementos favorecedores de estas dinámicas en los contextos escolares (Cerezo, 2006a).

5.2.2. Clima social escolar y estilos educativos del profesor

Los estudios recogen una estrecha relación entre bullying, estilos educativos de los profesores y clima social del aula y ponen de relieve la importancia de factores tales como la competencia del profesor, la empatía de éste con los alumnos, la observación dentro de la clase y la intervención en situaciones conflictivas dentro del aula (Roland y Galloway, 2002).

De este modo, se ha observado que los adolescentes agresivos muestran normalmente interacciones más negativas con sus profesores, quienes además informan de expectativas poco favorables hacia ellos (Blaya, 2002; Silver et al., 2005).

Además, como señala Trianes (2000), entendemos que la agresión no es enseñada en situaciones formales de aprendizaje, pero puede aparecer en la interacción interpersonal entre alumnos entre sí y entre estos y profesores. Estas relaciones, sin duda pueden, proporcionar un aprendizaje directo, en el que el alumno reciba refuerzo y aprobación por su conducta agresiva, y también un aprendizaje vicario, en el que aprenda a partir de la observación de otros que reciben refuerzo por su comportamiento agresivo.

En relación al clima escolar los estudios, también sugieren que los comportamientos muy directivos y las actitudes distantes, frías y de falta de apoyo por parte del profesor son percibidos por los sujetos víctimas, como comportamientos negativos, manifestando que dificultan la comunicación de problemas y refuerzan el mantenimiento de conductas agresivas dentro del aula (Blaya, 2003; Díaz-Aguado, 2005a). Más concretamente, ponen de manifiesto que el perfil tradicional del profesorado, como mero trasmisor de conocimiento, deja a las víctimas sin la ayuda que necesitan para salir de la situación y suele ser interpretada por los bullies como un apoyo implícito. Además, apuntan que los adolescentes dicen que nunca pedirían ayuda al profesorado, matizando que “si pedirían ayuda a un profesor que diera confianza” (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

El estudio realizado por Cerezo (2002a) aporta datos interesantes en relación a la percepción que los sujetos implicados tienen de estos aspectos y señala una clara diferencia entre los sujetos implicados en bullying, y mientras los bullies perciben de forma positiva los aspectos relacionales y de estabilidad coincidiendo con los sujetos no implicados, los sujetos víctimas perciben menor estabilidad dentro del aula y menos relaciones que los bullies y los no implicados.

Por otra parte, los estudios también han analizado la importancia del sistema de gestión del centro, indicando que un sistema de gestión de la disciplina punitivo, unas reglas y expectativas poco claras, y aplicar incoherente e irregularmente las normas disciplinarias son factores importantes en el incremento de los comportamientos agresivos, mientras que por el contrario fomentar la motivación, el refuerzo positivo y las conductas prosociales (empatía, valoración de la autoridad, buena percepción del estatus social) ayuda a prevenir y reducir las conductas agresivas (Olweus, 2005; Eisenbraun, 2007; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

Es así, que dentro de un modelo educativo positivo del profesor, se considera importante el establecimiento de unas reglas de funcionamiento claras y un control de las situaciones conflictivas por parte del profesor (Trianes, 2000).

A este respecto, las investigaciones apuntan que son los sujetos implicados en la dinámica bullying quienes perciben de forma más paradójica y menos coherente el modelo disciplinar del aula (Barth y otros, 2004; Del Rey y Ortega, 2005) y concluyen que el fenómeno bullying se produce, no por un desconocimiento de las normas, sino por una falta de control y cumplimiento de éstas por parte de los adultos.

En esta misma línea, otros estudios se han referido al control de las situaciones, revelando que los sujetos no implicados perciben un mayor control de las situaciones bullying en comparación con los implicados, siendo los sujetos víctimas los que tienen una percepción más negativa de estas dimensiones y los que se sienten más inseguros en este entorno (Blaya, 2002; Admed y Braithwaite, 2004).

5.2.3 Clima social familiar y estilos educativos de los padres

Hay muchos estudios sobre los factores de riesgo familiares que inciden en el fenómeno bullying, así como una gran variedad de evaluaciones, resultados y varios enfoques teóricos (Smith, 2004). Pero, sin duda alguna, todas las investigaciones coinciden en resaltar la importancia del contexto familiar y ponen el acento en la influencia directa de los estilos educativos y del clima social familiar sobre el fenómeno bullying.

- **Percepción del clima social familiar.**

En relación al clima familiar, la cohesión, el grado de control y el conflicto representan las dimensiones más analizadas en los procesos familiares y los estudios parecen indicar un ambiente familiar con menor cohesión y control en los adolescentes violentos, mientras que por el contrario el conflicto no parece ser un aspecto tan significativo (Gorman-Smith et al., 1996; Deater-Deckard y Dodge, 1997, Baldry y Farrington, 1998; Farrington, 2005; Tolan, Gorman-Smith y Henry, 2006).

Sin embargo, Cerezo (2002) en relación a los sujetos bullies señala que estos viven las relaciones familiares con cierto grado de conflicto y señala que perciben su clima familiar con un alto nivel de autonomía, una importante organización familiar y escaso control entre sus miembros, por su parte los sujetos víctimas, aunque sus relaciones familiares son algo mejores, éstas no llegan a ser buenas y sienten poca independencia junto a una alta organización y control.

No menos importante es la comunicación familiar en las relaciones entre padres e hijos, y en relación a este aspecto los estudios confirman que una buena comunicación familiar facilita el desarrollo de un autoconcepto positivo y un mejor ajuste emocional en los menores e indican una estrecha relación entre la comunicación negativa con el padre y la agresividad o victimización de los hijos (Hawker y Boulton, 2000; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

Del mismo modo, actualmente se pone de relieve la importancia de otros aspectos dentro de la dinámica familiar (Idsoe, Solli y Cosmovici, 2008) tales como el control, el afecto y la autonomía indicando una relación de todos ellos con el desarrollo de conductas bullying. El factor más importante, según estas autoras es el de tener unas normas y límites claros, aunque también fue significativo los lazos de afecto y la autonomía en el caso de los chicos agresivos.

Por su parte, otros estudios de forma más genérica concluyen que las autopercepciones de las víctimas son algo más positivas que las del grupo de bullies y señalan que son los sujetos agresivos quienes muestran índices bajos de autoestima familiar e informan de un clima más negativo con peor comunicación, más conflictos y menor apoyo mientras que los sujetos víctimas presentan un mejor ajuste familiar (Estévez, 2005; De la Torre, García, Villa y Casanova, 2007).

- **Familias monoparentales y padres separados**

Dentro del clima social familiar, queremos recoger la influencia de tener una familia monoparental o tener padres divorciados. A este respecto, Díaz-Aguado (2005b) señala que la ausencia de la figura paterna puede estar en el origen de problemas relacionados con la violencia y con otras conductas antisociales reflejando un mal aprendizaje de los límites y de las normas de convivencia.

Por su parte, otros autores (Farrington ,2005; Silver, Meselle, Armstrong y Essex, 2005; Roa, Vacas y Moreno, 2006) señalan que el aumento de separaciones y divorcios, junto a los conflictos y falta de cohesión que originan, son factores que guardan una relación positiva con la violencia escolar.

Sin embargo, esta relación no está tan clara y otros estudios señalan que no existe una relación significativa entre el fenómeno bullying y tener padres divorciados, además ponen de manifiesto que no se ven envueltos en estas situaciones los chicos de padres divorciados que siguen manteniendo relaciones con sus padres después de la separación (Hay, Pawlby, Angold, Harold y Sharp, 2003, Flouri y Buchanan, 2003).

- **Estilos educativos de los padres**

Todo parece indicar que no sólo las prácticas educativas severas o de maltrato, sino también las incoherentes (inconsistentes) o inapropiadas pueden suponer factores de riesgo (Smith, 2004). Las prácticas coercitivas influyen en la aparición de conductas agresivas (Farrington, 2005), ya que los padres coercitivos con sus hijos carecen de habilidades para reforzar positivamente comportamientos adecuados y fallan a la hora de eliminar conductas inadecuadas, modelando y reforzando el comportamiento agresivo del hijo. Por su parte, los estilos negligentes o permisivos, tienen como características una nula o baja supervisión del hijo durante la infancia y unas prácticas disciplinarias inconsistentes (Farrington, 2005; Justicia et al., 2006).

Algunos estudios señalan que los estilos educativos autoritarios, con prácticas punitivas, se relacionan más con los comportamientos agresivos (Smith y Myron-Wilson, 1998; Espelage, Bosworth y Simon, 2000; Silver, Measelle, Armstrong y Essex, 2005), aunque Baldry y Farrington (1998) pusieron de manifiesto en un estudio con una muestra italiana que el estilo autoritario predecía una mayor implicación en comportamientos de acoso, bien como agresor o como víctima.

Schwartz et al. (2000) recogen en su estudio que las prácticas educativas muy duras y punitivas también incrementan la probabilidad de convertirse en víctima en una etapa posterior ya que estos modelos agresivos provocaría altas tasas de reacción agresiva y de enfado, el rechazo de los compañeros y la aparición de rasgos de víctimas agresiva.

A este respecto, Ahmed y Braithwaite (2004) en un estudio australiano indican que el estilo autoritario predecía el comportamiento de los sujetos bullies y víctimas-provocadores, contrariamente a lo que recogían Bowers, Smith y Binney (1994) en un estudio realizado con sujetos ingleses, en el que concluían que el combinado acosador/víctima era el grupo que percibía sus relaciones con los padres con puntuaciones bajas en supervisión y cariño y más altas en sobreprotección y negligencia indicando una disciplina incoherente.

Por su parte, los estilos educativos permisivos y negligentes también se asocian a experiencias de victimización (Bowers, Smith y Binney, 1994; Olweus, 1997). Según Olweus (1997) el niño que tiene más probabilidades de convertirse en víctima es un niño prudente, tranquilo y sensible con una madre sobreprotectora con quien mantiene una relación estrecha, o con un padre muy crítico y distante que no constituye un modelo masculino satisfactorio.

Recientemente, un estudio realizado por Georgiou (2008) en Grecia profundiza en la sobreprotección que puede ejercer la madre en relación a las experiencias de victimización, concluyendo que los sujetos víctimas perciben un estilo educativo más permisivo por parte, sobre todo, de las madres, quienes se muestran más receptivas y sensibles con sus hijos.

En un intento de profundizar más en las pautas educativas y en el clima familiar, otros estudios señalan que hay claras diferencias en la percepción del funcionamiento familiar entre los sujetos bullies, víctimas y víctimas-provocadores y que podemos hablar de características asociadas a cada perfil.

En esta línea, Cerezo (2002b) señala que los sujetos protagonistas en la dinámica bullying tienen una percepción específica sobre el clima educativo familiar que difiere en los bullies frente a los sujetos víctimas. De una forma específica recoge que los bullies relacionan positivamente la Aceptación-Implicación de ambos padres, con la satisfacción familiar y con un cierto grado de autonomía, organización y control. Los sujetos víctimas, por el contrario, relacionan negativamente con la Coerción-Imposición y con la Aceptación-Implicación paterna, que unen a una baja Aceptación-Implicación materna, la libre comunicación en el seno familiar y los procesos de desarrollo personal, por lo que concluye que los sujetos víctimas perciben su ambiente familiar con cierto desequilibrio y con un menor grado de comprensión y aceptación.

Por su parte, Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost (2002), recogen que los bullies perciben el clima familiar con bajos niveles de cohesión, organización y control y altos niveles de conflictos, además de manifestar puntuaciones bajas en afecto, expresividad y en estrategias de resolución de conflictos. Pero a su vez, los sujetos víctimas también presentan diferencias con el grupo de adaptados y perciben su contexto familiar más conflictivo y con una relación más negativa con sus padres, y en comparación con los bullies informan de un mayor control y disciplina que les lleva a percibir su contexto familiar de forma más hostil. Por último, y en relación a los víctimas-provocadores, indican que son los que peor perciben su entorno familiar informando de un mayor número de conflictos y de una mayor agresividad entre sus familiares, además de mostrar resultados más bajos en el funcionamiento familiar, en la supervisión, en el afecto y en la comunicación.

Estos estudios, ponen de manifiesto, que ambos perfiles, bullies y víctimas, presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social donde parece que priman estilos educativos demasiado permisivos que pueden estar permitiendo o tolerando las conductas agresivas de los bullies, a la vez que privan de un apoyo a los sujetos víctimas.

Como vemos, encontramos ciertas dificultades a la hora de delimitar los estilos familiares que se relacionan con cada perfil, en parte debido, a la complejidad del campo de investigación, a las diferencias en la terminología empleada y a las diferencias contextuales y culturales. A ello se une, que el significado del padre y de la madre puede diferir y los diferentes modelos de socialización parental pueden tener efectos diferentes según el país.

Entendemos así, que aunque en general, se relaciona el estilo autoritativo con una mejor adaptación social y con menores problemas de relación social (Kaufmann et al., 2000), en nuestro país el estilo educativo indulgente, con pautas altas en Aceptación e Implicación y bajas en Coerción e Imposición, obtiene mejores resultados cuando hablamos del ajuste social y escolar de los hijos (Musitu y García, 2004).

- **Interacción ente factores familiares e individuales**

Los estudios recientes también relacionan la influencia que los diferentes estilos de socialización de los padres tienen sobre determinadas variables individuales directamente relacionadas con las conductas bullying y ponen de relieve la importancia que tienen los modelos familiares a la hora de transmitir y ayudar a la adquisición de conductas sociales que les permitan relacionarse de forma más positiva con sus iguales y solucionar los conflictos utilizando otras estrategias contrarias a la agresividad.

Es así, que una buena interacción entre padres e hijos, basada en el afecto, la cohesión, la comunicación y la escucha predispone a una mejor adaptación personal y social de los adolescentes (Pichardo, Fernández de Haro y Amezcua, 2002) pero también ayuda a la adquisición de modelos sociales basados en la empatía, la comprensión, el respeto o la comunicación (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jolliffe y Farrington, 2006).

6. CONSECUENCIAS DEL FENÓMENO BULLYING

El fenómeno bullying es considerado como un serio problema personal, educativo y social con efectos importantes en una parte sustancial de los chicos en edad escolar (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Por un lado y en relación a los sujetos bullies, los estudios demuestran que este fenómeno, no sólo causa dolor y angustia (Hawker y Boulton, 2000; Rigby, 2000) sino que también se observa un daño emocional que persiste en la adolescencia y en años posteriores (Kochenderfer y Ladd, 1996). Es así que, los bullies, quienes disfrutan ejerciendo poder y teniendo estatus sobre las víctimas llegan a establecer y afianzar unos patrones de relación social bastante negativos que perduran en el tiempo y les puede llevar a perfilarse como futuros delincuentes. Por otro lado, los estudios en general, revisados por Rigby (2005) sugieren que el grupo de víctimas es el que tiene efectos más negativos derivados de las experiencias de agresión de sus iguales y apuntan que ser repetidamente agredido puede tener serias consecuencias para la salud y el bienestar físico y psicológico, resumidas por este autor como:

- Bajo bienestar psicológico en el que hay un estado mental desagradable que hace que en general estén descontentos o tristes, sientan ira o presenten baja autoestima.
- Pobre ajuste social que les hace tener sentimientos de aversión hacia su ambiente social próximo expresando descontento por la escuela o por el lugar de trabajo y manifestando soledad y aislamiento. Este puede traducirse en absentismo.
- Malestar físico, que se traduce en signos de enfermedad frecuentes.

Los estudios encuentran diferencias en las consecuencias del fenómeno según el género, de modo que Rigby, Slee y Cunningham (1999) señalan que ser víctima tiene impacto negativo en el futuro emocional y en la autoestima de las chicas, pero no en los chicos. Según estos autores, las chicas expresan abiertamente su malestar lo que se traduce en angustia y depresión, mientras que los chicos tienden a declararlo y a reaccionar ante los problemas. Asimismo, se analizan las diferentes consecuencias que pueden derivarse de la agresión directa y de la indirecta (Baldry, 2004) ya que los chicos envueltos en agresiones indirectas puntúan más alto en ansiedad.

Sin embargo, encontramos menos investigaciones que estudien los efectos en los sujetos víctimas-provocadores, quienes según Kaltiala et al. (2000) presentan ansiedad y depresión con mayor frecuencia que los sujetos víctimas. Este grupo de sujetos parece tener peores consecuencias a nivel físico, siendo las chicas las que más informan de ellas (Junger, Stroebe y Van der Laan, 2001).

Pero, las consecuencias del fenómeno alcanzan a sus iguales y al centro escolar en general, donde los testigos se quedan al margen y sin intervenir, reforzando este tipo de situaciones y llegando a generar una creciente sensación de tensión y conflicto en los centros. Esto es lo que Debarbieux y Blaya (2001) han denominado “multivictimización”, ya que consideran que estos hechos, lejos de ser puntuales, se convierten en un factor de degradación del clima y de la calidad de las relaciones interpersonales, convirtiéndose el fenómeno bullying en un gran factor de riesgo para la convivencia del centro (Ortega y Del Rey, 2003).

Por todo ello, es prioritario para la escuela proporcionar un contexto de seguridad para estos chicos y poner en marcha programas de prevención e intervención dirigidos a reducir estas situaciones bullying. Programas que, como ha quedado explicado, han de ir dirigidos a la participación de los dos contextos más importantes de socialización: la familia y la escuela (Ahmed y Braithwaite, 2004).

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el capítulo anterior hemos presentado una descripción de algunos puntos teóricos sobre la investigación acerca del fenómeno bullying que guían nuestro diseño metodológico y que han servido de marco para el planteamiento de los objetivos generales y específicos de esta tesis.

1.1 OBJETIVOS GENERALES

- Describir y analizar el fenómeno bullying en los centros de Educación Primaria de la Región de Murcia, recogiendo su incidencia, analizando la posición sociométrica de los sujetos dentro de su grupo y valorando las actitudes de éstos hacia las situaciones bullying.
- Conocer y analizar la percepción que los sujetos no implicados (otros) e implicados en bullying manifiestan sobre el contexto social, escolar y familiar, recogiendo posibles diferencias y estableciendo características asociadas a cada perfil.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) incidencia del fenómeno

- a.1 Describir la incidencia del fenómeno bullying.
- a.2 Analizar la relación entre ciertas características de los centros y la incidencia del fenómeno bullying (tamaño, ubicación, niveles y grupos).
- a.3 Analizar la relación entre ciertas características individuales y la incidencia del fenómeno bullying (edad, sexo, integración, inmigración y repetición).
- a.4 Analizar los aspectos sociales que pueden estar favoreciendo la implicación en bullying de los sujetos de integración, inmigrantes y repetidores.

b) Posición sociométrica del grupo y variables de la dinámica bullying

- b.1 Analizar la estructura social y afectiva del grupo de escolares destacando como se encuentran situados los sujetos bullies, víctimas y víctimas-provocadores (v-p).
- b.2 Comprobar si existen diferencias en cuanto a las variables psicosociales entre los distintos subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p).

c) Aspectos situacionales del fenómeno

- c.1 Describir los aspectos situacionales que rodean a este fenómeno en la etapa de Educación Primaria tales como la forma, el lugar y la frecuencia.
- c.2 Analizar la valoración que los sujetos de estas edades hacen de la gravedad de estas situaciones y de la seguridad en el centro escolar.

d) Percepción del clima social escolar

- d.1 Conocer la percepción que los sujetos, en general, tienen del clima social escolar.
- d.2 Analizar las diferencias en la percepción del clima social escolar por nivel y sexo.
- d.3 Analizar las diferencias en la percepción del clima social escolar entre los distintos subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p).

e) Percepción del clima social y del estilo de socialización parental

- e.1 Describir la percepción que los sujetos, en general, tienen del clima social y del estilo de socialización parental.
- e.2 Analizar las diferencias en la percepción del clima social y del estilo de socialización por nivel y sexo.
- e.3 Analizar las diferencias en la percepción del clima social y del estilo de socialización entre los distintos subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p).

f) Características del contexto social, escolar y familiar

- f.1 Analizar las relaciones entre las diferentes variables sociales, escolares y familiares para los sujetos agresores y víctimas.

2. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

A partir de la revisión teórica realizada, también nos planteamos unas hipótesis de trabajo que nos permitirán profundizar en el conocimiento del fenómeno bullying, comprobando que:

2.1 INCIDENCIA DEL FENÓMENO BULLYING

- a) El fenómeno bullying está presente en todos los centros, niveles, grupos y edades, encontrando una incidencia similar en todos ellos que es independiente del tamaño y la ubicación de los mismos.
- b) Ciertas características personales, como el sexo, ser un sujeto de integración, inmigrante o repetidor favorecen la implicación en bullying:
 - b.1. Los chicos se ven más implicados en bullying que las chicas en todos los perfiles.
 - b.2. Los sujetos inmigrantes y de integración se ven más implicados como víctimas y víctimas-provocadores.
 - b.3. Los sujetos repetidores se ven más implicados como bullies.
- c) Las características asociadas al tipo de familia, en este caso “padres divorciados” no se relacionan significativamente con la implicación en bullying.
- d) Las características personales de integración, inmigración y repetición se relacionan con una baja integración social que favorece su implicación en bullying.

2.2 SITUACIÓN SOCIOMÉTRICA Y VARIABLES DE LA DINÁMICA BULLYING

- a) Los sujetos implicados en bullying presentan características y niveles sociométricos diferentes encontrando que:
 - a.1. Los sujetos bullies presentan un nivel alto de rechazo, aunque son aceptados por una parte del grupo, presentando mayor ascendencia social que los sujetos víctimas. Además se les considera fuertes y provocadores.

- a.2 Los sujetos víctimas presentan un nivel sociométrico bajo, son rechazados, se les tiene manía y se les considera cobardes.
- a.3 Los sujetos víctimas-provocadores tienen el nivel sociométrico más bajo, puntúan más alto en rechazo y manía y se les considera provocadores y cobardes.
- a.4 Los sujetos bullies tienen una percepción real de su aceptación y puntúan mejor en expectativa de ser elegido.
- a.5 Los sujetos víctimas-provocadores tienen una percepción real y ajustada de su situación de aislamiento y rechazo.

2.3 ASPECTOS SITUACIONALES DEL FENÓMENO BULLYING

Para el análisis de estos aspectos diferenciamos entre:

- a) La percepción de las variables situacionales (forma, lugar y frecuencia) donde el conjunto de los sujetos indican que:
 - a.1 Los insultos y amenazas son el tipo de agresión más frecuentes.
 - a.2 El patio es el principal escenario donde ocurren estas agresiones.
 - a.3 La frecuencia con la que ocurren estas agresiones es casi diaria.
- b) La valoración del fenómeno bullying (gravedad y seguridad) donde entendemos que:
 - b.1 El conjunto de los sujetos ve estas situaciones con un importante grado de peligrosidad o gravedad.
 - b.2 El conjunto de los sujetos muestran actitudes de poca seguridad en el centro escolar.

2.4 PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

En relación al clima social escolar planteamos una doble perspectiva para nuestro análisis señalando que:

- a) Los sujetos de la muestra perciben el clima relacional escolar de forma diferente según el nivel y el sexo:
 - a.1 La percepción del nivel de implicación y afiliación es menor en niveles superiores.
 - a.2 Las chicas valoran mejor que los chicos los aspectos relacionales.

- b) Los sujetos implicados en bullying tienen una percepción específica sobre el clima social escolar que difiere de los otros:
 - b.1 Los sujetos bullies perciben el clima social del aula poco estable, con altos niveles de competitividad y control y bajos en afiliación.
 - b.2 Los sujetos víctimas perciben el clima social del aula con poca estabilidad y bajos niveles afiliación, implicación y ayuda.
 - b.3 Los sujetos víctimas-provocadores perciben el clima social del aula de forma conflictiva, con niveles altos de competitividad y bajos en relaciones y en control de las situaciones bullying.

2.5 LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL Y DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

En el ámbito familiar también planteamos una doble perspectiva para nuestro análisis y señalamos que:

- a) Los sujetos de la muestra perciben el ambiente familiar de forma diferente según el nivel y el sexo:
 - a.1 Las hijas perciben una mayor Aceptación-Implicación de ambos padres y los hijos perciben mayor privación y coerción física hacia ellos.
 - a.2 El nivel de Aceptación-Implicación paterna y materna decrece con el incremento de la edad.

- b) Los sujetos implicados en la dinámica bullying tienen una percepción específica del clima social familiar que difiere de los otros:
- b.1) Los sujetos bullies perciben su contexto familiar con niveles importantes de autonomía y organización, que son más bajos en cohesión y control, percibiendo las relaciones familiares con cierto grado de conflicto.
 - b.2) Los sujetos víctimas también perciben su contexto familiar con cierto nivel de conflicto, baja cohesión, autonomía y estabilidad y alto nivel de control.
 - b.3) Los sujetos víctimas-provocadores perciben su contexto familiar con mayor nivel de conflicto y con niveles más bajos de afecto, comunicación, control y apoyo.
- c) Los sujetos implicados en la dinámica bullying tienen una percepción específica del estilo de socialización parental que difiere de los otros:
- c.1 Los sujetos bullies y víctimas-provocadores perciben estilos educativos con bajos niveles de Coerción-Imposición, encontrando los bullies altos niveles de Aceptación-Implicación paterna y materna.
 - c.2 Los sujetos víctimas perciben mayor Coerción-Imposición, encontrando altos niveles de Aceptación-Implicación por parte de las madres, quienes ejercen cierta sobreprotección, que son más bajos con los padres, con quienes mantienen una relación más negativa.

2.6 RELACIONES ENTRE EL PERFIL DE AGRESOR Y VÍCTIMA Y LAS VARIABLES DEL CONTEXTO SOCIAL, ESCOLAR Y FAMILIAR.

- a) Aspectos sociométricos:
- a.1 Los sujetos agresores relacionan positivamente con el rechazo, la fortaleza y la provocación.
 - a.2 Los sujetos víctimas relacionan positivamente con el rechazo, la cobardía y la manía.

d) Clima social escolar

- b.1 Los sujetos agresores relacionan negativamente con la organización y las relaciones y positivamente con el control y la competitividad.
- b.2 Los sujetos víctimas relacionan negativamente con las relaciones y la estabilidad en el aula.

c) Clima social familiar:

- c.1 Los sujetos agresores relacionan negativamente con la cohesión y el control y positivamente con la autonomía y la organización.
- c.2 Los sujetos víctimas relacionan negativamente con la cohesión, la estabilidad y la autonomía.

d) Estilos de socialización familiar:

- d.1 Los sujetos agresores relacionan positivamente con la Aceptación-Implicación y negativamente con la Coerción-Imposición de la madre y el padre.
- d.2 Los sujetos víctimas relacionan positivamente con la Aceptación-Implicación materna y negativamente con la Aceptación-Implicación paterna.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de un diseño de investigación empírico cuantitativo, podemos definir nuestro estudio como descriptivo, en tanto que nos aporta información sobre la incidencia del fenómeno bullying en los últimos cursos de Educación Primaria y sobre la percepción que de tal fenómeno tienen los sujetos de estas edades (9-12 años). Pero dando un paso más y con el objetivo de alcanzar una mayor comprensión del tema objeto de estudio, una parte de nuestro trabajo ha ido dirigido al análisis de ciertos factores del clima escolar y familiar que pueden estar favoreciendo el desarrollo de las conductas bullying, convirtiéndose en factores de riesgo para el mismo.

Entendiendo el fenómeno bullying como un fenómeno complejo, que no se da al margen del contexto en el que se genera, hemos realizado un estudio “ex post facto” retrospectivo de un grupo con múltiples medidas, que nos ha permitido estudiar la relación entre las variables independientes y la variable dependiente, utilizando en nuestro caso, los cuestionarios para la obtención de evidencia empírica (Montero y León, 2008)

De esta manera, podemos decir que el alcance de nuestro estudio es doble, pretendiendo por un lado, conocer y describir el fenómeno bullying y las percepciones que los sujetos de estas edades tienen de ciertos aspectos del clima escolar y familiar y por otro analizar si los sujetos implicados en bullying perciben de forma diferente a los no implicados los aspectos de ambos contextos.

En esta línea metodológica, definimos nuestro estudio como transeccional o transversal dado que nuestro propósito es describir y analizar las variables y su interrelación en un momento dado. Es así, que los contenidos que son objeto de estudio y los datos que los describen y explican corresponden a un tiempo único y a un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2008), que corresponden al curso escolar 2003/2004.

En el marco metodológico descrito, el diseño de nuestro estudio, ha seguido un patrón predecible y estructurado que ha abarcado varias fases, respondiendo todo el proceso a una actividad planificada y ordenada que queda recogida en el siguiente esquema de trabajo (Figura 2).

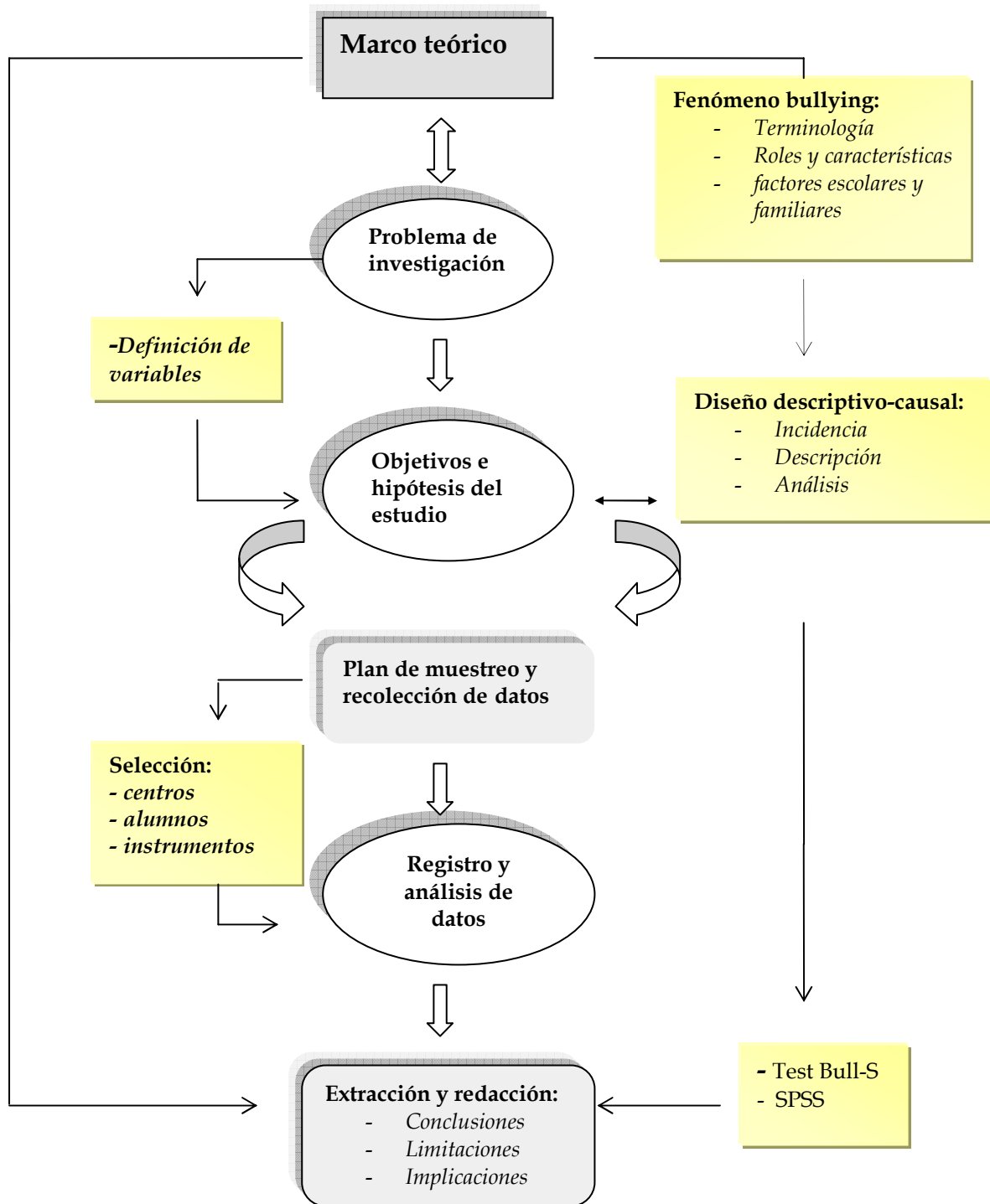


Figura 2: diseño metodológico de la investigación

4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Con el objetivo de delimitar nuestro estudio, establecemos a continuación las características de nuestra población.

Según el número de alumnos matriculados en los últimos cursos de Educación Primaria (4º, 5º y 6º) en nuestra Región, la muestra formada por 426 sujetos de edades comprendidas entre 9 y 12 años es representativa para contrastar la presencia del fenómeno bullying en estos cursos.

La elección de esta franja de edad atiende a los estudios realizados en diferentes países (Cerezo, 2000; Craig, Pepler y Atlas, 2000; Wolke y Woods, 2001; Rueda, 2003) que revelan que el bullying está presente en la etapa de Educación Primaria y señalan, además que los cursos de 4º y 5º son los que apuntan una mayor incidencia (Cerezo, Calvo, Sánchez 2004).

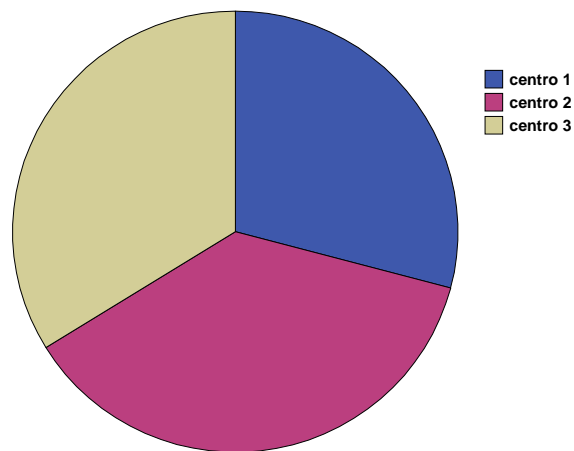
Los estudios muestran que se aprecia una “ampliación hacia los extremos” que hace pensar que el fenómeno bullying se va generalizando a todas las edades escolares (Carney y Merrell, 2001; Cerezo, 2002a) y recogen que el máximo de edad se da entre los 9 y los 15 años. Los resultados de un estudio realizado con sujetos de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 7 y los 13 años, revelaron que el 34% de los sujetos estaba directamente implicado en situaciones bullying (Cerezo, 2006a).

4.1 DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Para la muestra se seleccionaron tres centros públicos de la Región de Murcia, ubicados en distintas localidades (rurales y urbanas) y de distintas dimensiones.

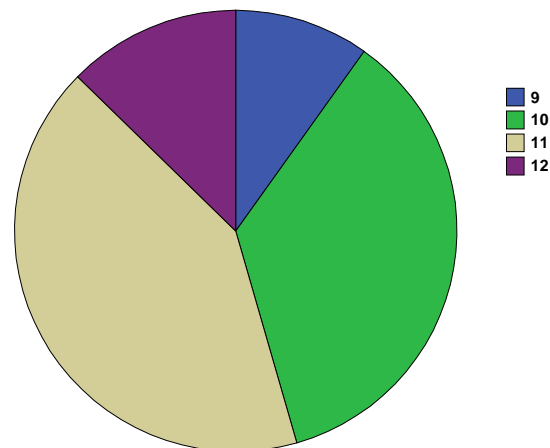
La **distribución por centros** viene detallada en el gráfico 2.1, donde podemos observar que un 29% de los sujetos se encuentran escolarizados en la localidad de Librilla (Centro 1), un 37% en la localidad de Santomera (Centro 2) y un 34% en Murcia (Centro 3). Los centros 1 y 2 se encuentran ubicados en zonas rurales y cuentan con dos líneas por nivel, mientras que el centro 3, de mayores dimensiones (3 líneas por nivel) está situado en un contexto urbano.

Gráfico 2.1. Distribución de la muestra por centros



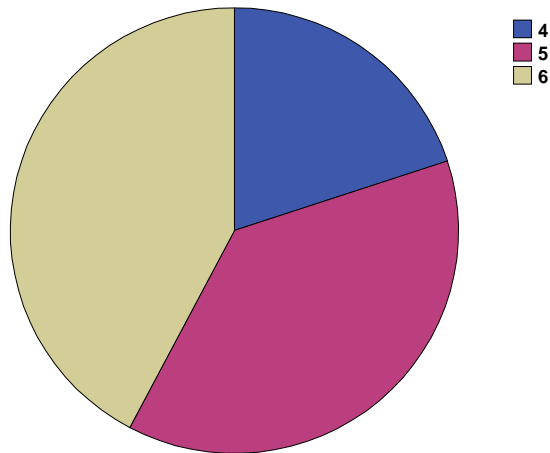
La **distribución por edad** viene representada en el gráfico 2.2, observándose un 10% de sujetos de 9 años, un 35,7% de sujetos de 10 años, un 41% de sujetos de 11 años y un 13% de sujetos de 12 años.

Gráfico 2.2: Distribución de la muestra por edad



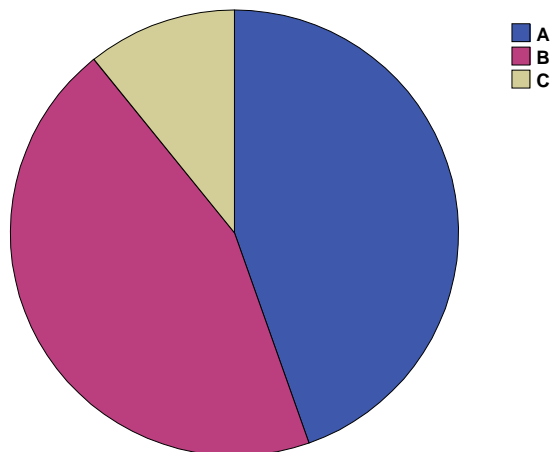
Los sujetos se encuentran realizando los **cursos de 4º, 5º y 6º** en el momento de la investigación comprendiendo un total de 18 aulas cuya distribución por niveles podemos ver en el gráfico 2.3. En el se observa que un 20% de los sujetos cursan el nivel de 4º, un 38% cursan 5º y un 42,3% cursan 6º de Educación Primaria.

Gráfico 2.3. Distribución de la muestra por nivel



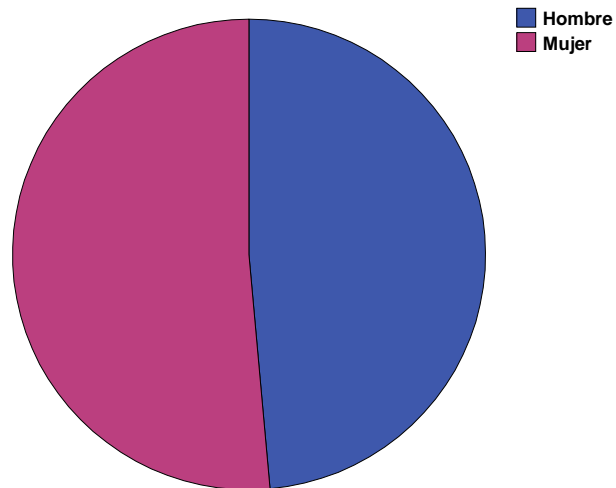
Para el estudio, también hemos tenido en cuenta **el grupo al que pertenecen**, por lo que en el gráfico 2.4 mostramos la distribución por grupos observando un 44,6% en el grupo A y B respectivamente y un 10% en el grupo C.

Gráfico 2.4. Distribución por grupo por grupo



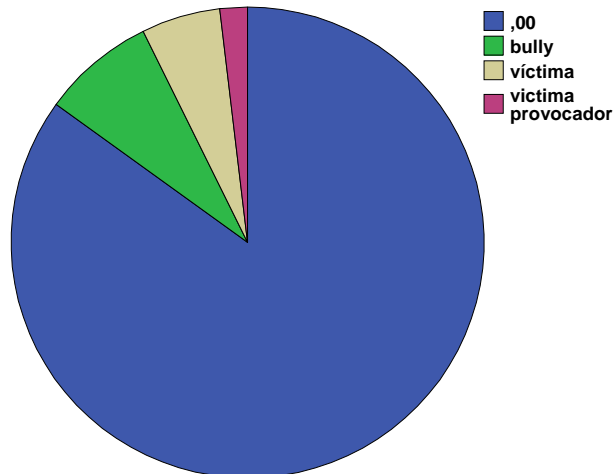
En cuanto al **sexo**, como se puede apreciar en el gráfico 2.5, nos encontramos que una vez seleccionada la muestra, un 48% de la muestra son chicos y un 51,4% son chicas, por lo que ambos sexos se encuentran representados con porcentajes similares.

Gráfico 2.5. Distribución de la muestra por sexo



Por último, cabe señalar que de los 426 sujetos que componen la muestra, un total de 67 (15%) están **implicados en la dinámica bullying**, observándose en el gráfico 2.6 un 7,7% de sujetos bullies, un 5,4% de sujetos víctimas y un 1,9% de sujetos víctimas-provocadores.

Gráfico 2.6. Distribución de sujetos implicados en bullying



4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Destacamos, además que la muestra está compuesta por sujetos que presentan **características personales** tales como ser de integración (4,2%), ser inmigrante (6,8%), ser repetidor(6,8%) o tener padres separados (6,3%) y que han servido para nuestro estudio. En la tabla 2.1 recogemos todas las variables de nuestro estudio en función de las características de la muestra.

Tabla 2.1. Distribución de la muestra según las características (Frecuencias)

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA		PARTICIPANTES N= 426
CENTRO	Centro 1	124
	Centro 2	148
	Centro 3	144
EDAD	9 años	42
	10 años	152
	11 años	178
	12 años	51
SEXO	Hombre	207
	Mujer	219
NIVEL	4º E.P	85
	5º E.P	161
	6º E.P	180
GRUPO	Grupo A	190
	Grupo B	190
	Grupo C	46
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	Sujetos de integración	18
	Sujetos inmigrantes	29
	Sujetos repetidores	29
	Sujetos con padres separados	27
PERFIL DE IMPLICACIÓN EN BULLYING	Bullies	33
	Víctimas	23
	Víctimas-provocadores	8

5. VARIABLES Y PROCEDIMIENTO

5.1 VARIABLES

Las variables de nuestro estudio han sido distribuidas en función de las hipótesis planteadas y el análisis a realizar en variables dependientes e independientes de la siguiente forma:

5.1.1 Variables independientes.

a) Variables relacionadas con las características generales de los sujetos

- Variable 1ª: Centro. Variable agrupada en tres niveles:
 - Centro 1
 - Centro 2
 - Centro 3
- Variable 2ª: Nivel. Variable agrupada en tres niveles:
 - Nivel 4º
 - Nivel 5º
 - Nivel 6º
- Variable 3ª: Grupo. Variable agrupada en tres niveles:
 - Grupo A
 - Grupo B
 - Grupo C
- Variable 4ª: Edad. Variable agrupada en cuatro niveles:
 - 9 años
 - 10 años
 - 11 años
 - 12 años
- Variable 5ª: Sexo. Variable agrupada en dos niveles:
 - Hombre
 - Mujer

b) Variables relacionadas con las características personales de los sujetos

- Variable 6ª: Integración. Variable agrupada en dos niveles:
 - Sujetos que no son de integración (otros)
 - Sujetos de integración
- Variable 7ª: Inmigración. Variable agrupada en dos niveles:
 - Sujetos no inmigrantes (otros)
 - Sujetos inmigrantes
- Variable 8ª: Repetición. Variable agrupada en dos niveles:
 - Sujetos no repetidores (otros)
 - Sujetos repetidores
- Variable 9ª: Separación. Variable agrupada en dos niveles:
 - Sujetos de familias convencionales (otros)
 - Sujetos de familias con padres separados

c) Variables relacionadas con la implicación en bullying

- Variable 10ª: Variable agrupada en cuatro niveles:
 - 0= no implicados en bullying (otros)
 - 1= bullies (nominados por al menos el 25% como agresor)
 - 2= víctimas (nominados por al menos el 25% como víctima)
 - 3= víctima-provocador (nominado por al menos el 25% como agresor y como víctima)

5.1.2 Variables dependientes

a) Variables relacionadas con la estructura socio-afectiva

- Variable 11ª: Aceptación. Grado de aceptación dentro del grupo.
- Variable 12ª: Rechazo. Grado de rechazo dentro del grupo.
- Variable 13ª: Expectativa de ser elegido.
- Variable 14ª: Expectativa de ser rechazado.

b) Variables relacionadas con las características de la dinámica bullying

- Variable 15ª: Fuerte. Nominados al menos por el 25% de los iguales como fuertes.
- Variable 16ª: Cobarde. Nominados al menos por el 25% de los iguales como cobardes.
- Variable 17ª: Agresivo. Nominados al menos por el 25% de los iguales como agresivos.
- Variable 18ª: Víctima. Nominados al menos por el 25% de los iguales como víctimas.
- Variable 19ª: Provocador. Nominados al menos por el 25% de los iguales como provocadores.
- Variable 20ª: Manía. Nominados al menos por el 25% de los iguales como sujetos a los que se les tiene manía.

d) Variables relacionadas con los aspectos situacionales del bullying

- Variable 21ª: Forma. Acciones en las que se concretan las agresiones (insultos y amenazas, agresión física, rechazo social y otras)
- Variable 22ª: Lugar. Espacio en el que suelen ocurrir las agresiones (aula, patio, pasillos y otros)
- Variable 23ª: Frecuencia. Número de veces que ocurren estas agresiones.
- Variable 24ª: Gravedad. Percepción del grado de peligrosidad de las agresiones.
- Variable 25ª: Seguridad. Percepción de peligro que sienten en el centro escolar.

e) Variables relacionadas con la percepción del clima social escolar

- Variable 26ª: Relaciones. Nivel de implicación, afiliación y ayuda entre los iguales.
- Variable 27ª: Autorrealizaciones. Importancia que los sujetos atribuyen a la realización de las tareas y a la competitividad.
- Variable 28ª: Estabilidad. Nivel de organización del aula y nivel de claridad y control de las normas del aula.
- Variable 29ª: Cambio. Nivel de innovación en la labor docente.

f) Variables relacionadas con la percepción del clima social familiar

- Variable 30ª: Relaciones. Nivel de cohesión, comunicación y conflicto en el seno familiar.
- Variable 31ª: Autonomía. Nivel de autonomía en los procesos de desarrollo personal.
- Variable 32ª: Estabilidad. Nivel de organización y control en el funcionamiento familiar.

g) Variables relacionadas con la percepción del estilo de socialización parental

- Variable 33ª: Aceptación-Implicación. Nivel de afecto, indiferencia, diálogo y displicencia a la hora de abordar las conductas de sus hijos.
 - Madre
 - Padre
- Variable 34ª: Coerción-Imposición. Nivel de privación, coerción verbal y coerción física ejercida por los padres a la hora de abordar las conductas de sus hijos.
 - Madre
 - Padre

5.2 PROCEDIMIENTO

Teniendo como objeto de estudio la incidencia del fenómeno bullying en Educación Primaria (Craig, Pepler y Atlas, 2000; Wolke y Woods, 2001; Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004), los sujetos que han participado en nuestra investigación realizaban estudios en los últimos cursos de esta etapa (4º, 5º y 6º) en el momento de la aplicación de los instrumentos.

El proceso de recogida de datos se inició con la selección de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. En un primer momento, se contactó con los equipos directivos con el objeto de explicarles los objetivos y el alcance de la investigación, así como proponerles su participación voluntaria.

Una vez, que la dirección de los centros manifestó su consentimiento de colaboración, se realizó una reunión informativa con los tutores de los cursos implicados en la muestra, con el fin de explicar el objetivo de nuestro estudio y recoger información relevante de los respectivos cursos.

Paralelamente se remitió a los padres una carta explicativa de la investigación para obtener su consentimiento acerca de la participación de su hijo/a en el estudio.

Tras acordar la participación de profesores y alumnos/as, se establecieron los días para la realización de las diferentes pruebas, de manera que los sujetos de cada aula cumplimentaron los cuestionarios en sus respectivas aulas en dos sesiones diferentes.

Para coordinar y revisar la aplicación de los instrumentos en las diferentes aulas se contó con la colaboración de varios investigadores, previamente entrenados, con los que se acordaron las siguientes pautas de actuación:

- Explicar brevemente a los alumnos/as el objetivo de la investigación y la importancia de su participación.
- Insistir en la confidencialidad de los datos que deben ser individuales.
- Dar las instrucciones para la correcta realización.
- Permanecer en el aula durante la aplicación para resolver posibles dudas y ayudar a los alumnos que lo necesiten.

En cada una de las sesiones, una vez que los sujetos terminaron de cumplimentar las diferentes pruebas, estas se introdujeron en un sobre que se cerró delante de ellos, anotando el nombre del colegio, el nivel y el grupo para su identificación.

Para el análisis de los datos hemos utilizado el programa informático Tipi-Soft: Bull-S (Cerezo, 2000), que nos ha permitido obtener de forma rápida y fiable los resultados sobre los aspectos sociométricos, de la incidencia del fenómeno bullying y de los aspectos situacionales para cada una de las aulas (Ver anexo I).

Para el análisis general de los datos hemos utilizado el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), concretamente la versión 15.0, que nos ha permitido realizar un análisis descriptivo y un contraste de hipótesis a través de una base de datos general que incluye los datos de los distintos instrumentos para los tres centros.

6. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Con el fin de abordar la complejidad del fenómeno bullying y tras revisar varias escalas y cuestionarios nos decantamos, por su ajuste a la edad, a las características de la muestra y a las variables de estudio, por las pruebas estandarizadas que exponemos a continuación.

6.1 Test de evaluación de la Agresividad entre Escolares (Test Bull-S).

Ficha técnica

Nombre: Test BULL-S. Medida de la agresividad entre escolares

Autor: Fuensanta Cerezo Ramírez

Administración: Forma A, para alumnos (colectiva)

Duración: De 25 a 30 minutos

Niveles de Aplicación: Alumnos de edades entre 7 y 16 años

Finalidad:

- Identificar las características socio-afectivas del grupo
- Detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento
- Identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales

El cuestionario Test Bull-S se presenta bajo dos modalidades: forma A (para alumnos) y forma P (para profesores), utilizando en nuestro estudio el instrumento dirigido a los alumnos. El análisis interpretativo de esta prueba nos ofrece información sobre tres dimensiones.

La **dimensión sociométrica**, la estructura del grupo y el nivel de cohesión, está formada por variables que definen la posición social de cada miembro y la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto a través de los siguientes ítems: 1. *Elegido*, 2. *rechazado*, 3. *Expectativa de ser elegido* y 4. *Expectativa de ser rechazado*, ítems a los que el sujeto responderá con el nombre de tres compañeros/as.

La **dimensión de la Dinámica bullying** nos informa de la relación agresión-victimización entre los escolares. Esta segunda dimensión está definida por las variables sobre la relación Agresión-Victimización, distinguiendo entre las específicas para el agresor y el víctima (ítem 5 a 10): 5. *Fuerte*, 6. *Cobarde*, 7. *Agresivo*, 8. *Víctima*, 9. *Provoca*, 10. *Manía*. Los ítems correspondientes a estas dos dimensiones se presentan en forma de nominación o elección entre los sujetos del grupo. A través de estas variables podemos ver qué características se asocian al perfil del agresor (fuerte, agresivo y provocador) y que características se asocian al perfil de la víctima (cobarde, víctima y manía).

La **dimensión sobre los aspectos situacionales** recoge elementos concretos de las situaciones de agresión entre escolares, explicitando la forma que adoptan, dónde suelen tener lugar y con qué frecuencia ocurren. Asimismo recoge las actitudes de los sujetos hacia estas situaciones a través del grado de gravedad que les atribuyen y la percepción de seguridad en el centro escolar. Estos aspectos situacionales vienen definidos por las variables (ítems 11 a 15) y se presentan en forma de elección; en el caso de los números 11 y 12, se pide al alumno que enumere por orden de preferencia, y en el resto de las preguntas se le pide que elija la respuesta (solo una) que refleje la situación con mayor precisión según su propio punto de vista.

Los niveles de fiabilidad se obtuvieron a través del cálculo del Coeficiente Alfa entre los ítems del cuestionario. Los resultados mostraron niveles de fiabilidad satisfactorios. Utilizando las variables relativas a agresión y victimización, Alfa de Cronbach fue de .73 y este nivel de fiabilidad se mantenía constante cuando se consideraron también agrupaciones por edad, por sexos o por niveles. El rango de valores de Alfa osciló entre .69 y .75.

El valor de este indicador se incrementó considerablemente cuando se separaron los ítems relacionados con los agresores (ítems: 5. Fortaleza Física; 7. Agresividad; 9. Provocador) de los asociados a los sujetos víctimas (ítems: 6. Cobardía; 8. Víctima; 10. Tenerle Manía). En estos casos, el Coeficiente Alfa estimado para las variables de agresión fue de .82 y para las variables de victimización fue de .83.

Estos valores confirman ampliamente la constancia o estabilidad del instrumento y por tanto representan una fiabilidad de moderada a alta del cuestionario.

La validez factorial se estimó teniendo en cuenta dos momentos. En un primer momento se aplicó Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax sobre los ítems asociados a la dinámica bullying. Los resultados explicaban el 75.6% de la varianza y confirman que las variables se agrupan en torno a dos factores claramente polarizados. Un primer factor agrupa los ítems relacionados con la victimización: Cobardía, Víctima y Manía (con una saturación media de .86) y un segundo factor agrupa los ítems relacionados con la agresividad: Fortaleza Física, Provocador y Agresivo (con una saturación media de .84).

En segundo lugar se sometió a análisis todos los ítems del cuestionario, es decir incluyendo las variables sociométricas. En este caso, el Coeficiente Alfa fue de .68 y la validez factorial explicaba el 76.8% de la varianza, distribuida entre tres componentes: el primero se define como Victimización ya que agrupa los ítems que se asocian a este polo de la díada junto con la variable Rechazo (su saturación media es de .78); el segundo componente se define como Agresión y mantiene los mismos ítems que en el análisis anterior con una saturación media de .85; el tercero está saturado con un único ítem, Aceptación, con un Coeficiente Alpha de -.96. Este factor sería asumible por los sujetos bien adaptados, es decir, aquellos que no están implicados en la dinámica bullying. Esta estructura factorial se mantiene intacta cuando se realiza el mismo análisis aplicado a la muestra total con submuestras de sexo, edad, etc.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que el cuestionario Bull-S es un instrumento fiable y válido para medir la agresividad entre escolares.

6.2 La Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES) y La Escala de Clima Social en la Familia (FES)

La escala de clima social escolar (CES) evalúa la percepción que los sujetos tienen del clima escolar atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y a la estructura organizativa de la clase.

Ficha técnica:

Nombre: Escalas del clima social: familia y escuela

Autores: Rudolf. H. Moos, Bernice. S. Moos y Edison. J. Trickett

Administración: Individual o colectiva

Duración: 20 minutos para cada escala

Aplicación: Adolescentes y adultos

Finalidad:

- Evaluar las características socio-ambientales y las relaciones personales en familia y centros escolares

Esta escala consta de 90 ítems a los que los alumnos contestarán rodeando la opción de verdadero (V) o falso en la hoja de respuestas. Estos 90 elementos se agrupan en cuatro grandes dimensiones.

La **dimensión “Relaciones”** evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí y a su vez está formada por las subescalas de:

- **Implicación (IM).** Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- **Afiliación (AF).** Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- **Ayuda (AY).** Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

La **dimensión “Autorrealización”** valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas y comprende las subescalas de:

- **Tareas (TA).** Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
- **Competitividad (CO).** Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para mantenerlas.

La **dimensión “Estabilidad”** evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma e incluye las subescalas de:

- **Organización (OR).** Importancia que se da a la organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- **Claridad (CL).** Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- **Control (CN).** Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas.)

Por último, la **dimensión “Cambio”** nos permite evaluar en qué grado existe diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de clase y comprende la subescala de:

- **Innovación (IN).** Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

La escala de clima social en la familia (FES) evalúa las características socio-ambientales de todo tipo de familias, de modo que su utilización nos permite describir las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica.

La escala original está formada por 90 elementos, a los que los alumnos contestarán rodeando la opción verdadero (V) o falso (F) en la hoja de respuestas y agrupados en tres dimensiones fundamentales, pero debido a la extensión del instrumento y que ciertos ítems no contenían información relevante para nuestro estudio esta escala ha sido adaptada.

Para su adaptación hemos suprimido los ítems correspondientes a las subescalas “Actuación”, “Intelectual-Cultural”, “Social-Recreativo” y “Moralidad-Religiosidad” de la dimensión “Desarrollo”. De este modo, la escala final, queda redactada en 54 ítems que se agrupan en las siguientes dimensiones (Ver anexo III).

La **dimensión “Relaciones”** evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza y está integrada por las subescalas de:

- **Cohesión (CO)**. Grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí.
- **Expresividad (EX)**. Grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.
- **Conflicto (CT)**. Grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

La **dimensión “Autonomía”** evalúa el grado en el que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones

Por último, la **dimensión “Estabilidad”** nos proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros y está compuesta de las subescalas de:

- **Organización (OR)**. Importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia.
- **Control (CN)**. Grado en que la dirección de la vida familiar se atiende a reglas y procedimientos establecidos.

6.3 La Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA29)

Ficha técnica

Nombre: Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29)

Autores: González Musitu Ochoa y José Fernando García Pérez

Administración: Individual o colectiva

Duración: 20 minutos

Aplicación: Adolescentes de 10 a 18 años

Finalidad:

- Evaluar el estilo de socialización de cada padre y tener un conocimiento mayor de la influencia de los estilos educativos de ambos progenitores.

Este instrumento permite que cada alumno valore la actuación de su padre y de su madre en 29 situaciones rodeando las siguientes puntuaciones: 1 (nunca), 2 (algunas veces), 3 (muchas veces) o 4 (siempre) y obteniendo una media global para cada uno de ellos en las dimensiones de Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición.

Para cada una de las situaciones se le pide que valore los siguientes aspectos: “Me muestra cariño”, “Se muestra indiferente”, “Habla conmigo”, “Le da igual”, “Me riñe”, “Me pega” o “Me priva de algo”.

La **dimensión de Aceptación/Implicación** evalúa un estilo de socialización parental que consiste básicamente en reconocer los méritos de los hijos, cuando éstos se produzcan, y corregir mediante el diálogo y el razonamiento las conductas inapropiadas. Esta dimensión se compone de las subescalas:

- **Afecto:** grado en que el padre o la madre expresan cariño a su hijo cuando éste se comporta de manera correcta.
- **Indiferencia:** grado en que el padre o la madre no refuerzan las actuaciones correctas de su hijo, permaneciendo inexpresivos e insensibles. Esta subescala correlaciona negativamente con la anterior y con la dimensión de Aceptación/Implicación.

- **Diálogo:** Grado en que el padre o la madre acuden a una comunicación bidireccional cuando la actuación del hijo no se considera adecuada.
- **Displuencia:** grado en que el padre o la madre reconocen las conductas incorrectas o inadecuadas del hijo pero no establecen de forma consciente y deliberada un diálogo o comunicación con él. Esta subescala correlaciona negativamente con el diálogo y con la dimensión de Aceptación/Implicación.

La **dimensión de Coerción/Imposición** evalúa un estilo de socialización parental que consiste en imponer al hijo mediante otros recursos diferentes al diálogo y el razonamiento las normas de comportamiento que los padres consideran correctas. Esta dimensión se compone de las subescalas:

- **Privación:** grado en que el padre o la madre utilizan el procedimiento de retirar al hijo un objeto o de privarle de una vivencia gratificante que de forma habitual disfruta, con la finalidad de corregir comportamientos no adecuados a la norma.
- **Coerción verbal:** grado en que el padre o la madre regañan, reprochan o increpan a su hijo cuando se comporta de manera incorrecta.
- **Coerción física:** grado en el que el padre o la madre recurren al castigo físico, golpeando a su hijo con la mano o cualquier objeto, cuando éste se comporta de manera incorrecta.

En el cuadro 2.1 mostramos todas las variables dependientes del estudio que están relacionadas con los dos contextos sociales más relevantes por su influencia en el desarrollo de los adolescentes (el escolar y el familiar).

Cuadro 2. Dimensiones, ítems y subescalas de los instrumentos

	DIMENSIONES	ITEMS Y SUBESCALAS
<p>T. Bull-S</p> <p>Cerezo, F. (2000). Test Bull-S de evaluación de la agresividad entre escolares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura socio-afectiva 2. Agresión-victimización 3. Aspectos situacionales 	<p>Elegido Rechazado Expectativa de ser elegido Expectativa de ser rechazado</p> <p>Fuerte Cobarde Agresivo Víctima Provocador Manía</p> <p>Forma Lugar Frecuencia Gravedad Seguridad</p>
<p>CES</p> <p>Moos, R.H.; Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1984). Escalas de Clima Social Escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones 2. Autorrealizaciones 3. Estabilidad 4. Cambio 	<p>Implicación Afilación Ayuda</p> <p>Tareas Competitividad</p> <p>Organización Claridad Control</p> <p>Innovación</p>
<p>FES</p> <p>Moos, R.H.; Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1984). Escalas de Clima Social Familiar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones 2. Autonomía 3. Estabilidad 	<p>Cohesión Expresividad Conflicto</p> <p>Autonomía</p> <p>Organización Control</p>
<p>ESPA 29</p> <p>Musitu, G. y García, F. (2001). Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptación-Implicación (padre y madre) 2. Coerción-Imposición (Padre y madre) 	<p>Afecto Indiferencia Diálogo Displicencia</p> <p>Privación Coerción verbal Coerción física</p>

7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

La primera tarea que nos hemos planteado en nuestro estudio ha sido la realización de un **análisis descriptivo** de cada una de las variables que componen nuestra investigación. Para ello se ha realizado un estudio de frecuencias con gráficos de sector para las variables cualitativas y un análisis exploratorio con gráficos de tallo y hoja (Stem and Leaf Plot) para las variables cuantitativas. Todo ello, nos ha permitido profundizar en las características de nuestra muestra, resaltando aquellas que han resultado significativas.

En segundo lugar, hemos realizado un **análisis de varianzas** o prueba de hipótesis para determinar si nuestras hipótesis de estudio son aceptadas. Para ello se han empleado las siguientes pruebas estadísticas:

1. **Tablas de contingencia:** esta prueba nos ha permitido indagar en la asociación entre variables categóricas. La relación entre dos variables cualitativas ha sido comprobada con la significación estadística mediante la Chi-Cuadrado (χ^2), pero también hemos pretendido obtener a través de los índices de asociación “Coeficiente Phi” y “V de Cramer”, el tamaño del efecto en aquellas variables que ha resultado significativa la Chi-cuadrado (χ^2).

Para la interpretación clínica o práctica de la magnitud del efecto hemos tomando en consideración los índices de correlación en torno a 0.10, 0.30 y 0.50, que podrían interpretarse como una magnitud del efecto baja, media y alta, respectivamente. Por ello, tomamos el 0.10 como el valor mínimo que debe tener un índice de correlación para poder ser considerado como clínicamente relevante (Velandrino, 2007).

2. **La Prueba T para muestras independientes:** hemos utilizado esta prueba para evaluar estadísticamente si dos grupos muestrales difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en las variables. El objetivo es la comparación de dos medias procedentes de dos poblaciones para lo cual hemos creado la variable independiente “bullying” otorgando valores diferentes a los subgrupos

de alumnos, distinguiendo entre otros (0), bullies (1), víctimas (2) y víctimas-provocadores (3). El programa nos calcula la prueba T para la diferencia entre dos muestras independientes asumiendo varianzas homogéneas, la prueba T con la corrección de Satterthwite que asume varianzas heterogéneas, la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas y los intervalos de confianza respectivos para la diferencia entre medias.

3. **Correlaciones Bivariadas con el coeficiente de Pearson:** esta prueba estadística nos ha permitido analizar la relación entre variables cuantitativas, planteando vínculos de asociación entre ellas y nunca de causalidad. Un valor de -1 indica asociación inversa perfecta y un valor de +1 una asociación directa perfecta.

4. **Anova para muestras independientes:** a través de esta prueba hemos analizado si hay diferencias significativas en las medias de más de dos grupos.
Además de la prueba F global de ANOVA, hemos realizado los procedimientos de comparaciones “a posteriori” que nos han permitido realizar comparaciones simples o dos a dos entre los grupos y nos indican entre qué grupos existen diferencias significativas (La prueba de Tukey en el contraste de varianzas homogéneas y la prueba T3 de Dunnett y la prueba de Games-Howell en los contrastes para varianzas no homogéneas).

La presentación de los resultados se ha realizado con tablas personalizadas que recogen los datos estadísticamente significativos según las tablas extraídas del programa estadístico SPSS 15.0. (Ver anexo II).

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE DATOS

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Siguiendo el planteamiento de los objetivos, los resultados se establecen en tres aspectos fundamentales: descripción de la incidencia del fenómeno bullying atendiendo a las características de la muestra, análisis de las diferencias en la percepción de variables sociales y situacionales así como en la percepción del clima escolar y familiar entre los diferentes subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p) y en último término, análisis de las variables del contexto social, escolar y familiar que se asocian al perfil de agresor y de víctima.

1. ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DEL FENÓMENO BULLYING

Para conocer la incidencia de la dinámica bullying se ha realizado un estudio de frecuencias en el conjunto de la muestra y para establecer si existen diferencias significativas en función de las variables independientes (localidad, nivel, grupo, edad, sexo, integración, inmigración, repetición o tener padres separados) se ha realizado la prueba chi-cuadrado (χ^2). También se ha comprobado el tamaño del efecto a través de los índices de asociación “coeficiente Phi” y “coeficiente V de Cramer”, recogiendo en las variables cuya magnitud alcanza un valor mínimo de 0.10.

1.1 ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA POR LOCALIDAD, NIVEL, GRUPO Y EDAD

En la tabla 3.1 podemos observar la incidencia del fenómeno bullying por localidad, nivel, grupo y edad, expresada en porcentajes y valores absolutos.

En el análisis de la incidencia por **localidad**, no encontramos diferencias significativas estadísticamente en ninguna de las tres localidades y observamos que la implicación en bullying es de un 16% en el centro 1, un 11,4% en el centro 2 y un 18% en el centro. Podemos decir por tanto, que se da una incidencia similar en los tres centros, independientemente del tamaño y la ubicación de los mismos.

	LOCALIDAD			NIVEL			GRUPO			EDAD			
	1	2	3	4º	5º	6º	A	B	C	9	10	11	12
OTROS	84 (104)	88,6 (140)	82 (118)	88,2 (75)	83,2 (134)	85,2 (153)	85,8 (163)	81,3 (164)	76,1 (35)	90,5 (38)	84,9 (129)	84,3 (150)	83,3 (45)
BULLY	9,7 (12)	5,7 (9)	8,3 (12)	5,9 (5)	8,7 (14)	7,8 (14)	7,9 (15)	6,8 (13)	10,9 (5)	4,8 (2)	7,2 (11)	7,9 (14)	11 (6)
VÍCTIMA	5,6 (7)	4,4 (7)	6,3 (9)	3,5 (3)	5,6 (9)	6,1 (11)	4,2 (8)	6,3 (12)	6,5 (3)	4,8 (2)	5,3 (8)	6,2 (11)	3,7 (2)
V-P	0,8 (1)	1,3 (2)	3,5 (5)	2,4 (2)	2,5 (4)	1,1 (2)	2 (4)	0,5 (1)	6,5 (3)	-	2,6 (4)	1,7 (3)	1,9 (1)
total bullying	16,1 (20)	11,4 (18)	18 (26)	11,8 (10)	16,8 (23)	15 (27)	14,2 (27)	13,6 (26)	23,9 (11)	9 (4)	15 (23)	15,8 (28)	16,7 (9)
totales	124	158	144	85	161	180	190	190	46	42	152	178	54

Tabla 3.1. Incidencia del fenómeno bullying. Frecuencias por localidad, nivel, grupo y edad.

En el análisis por **nivel**, los datos recogidos en la tabla 3.1 muestran que el fenómeno bullying está presente en todos los niveles de nuestro estudio y además no se observan diferencias significativas entre ellos. Si bien, cabe destacar que el porcentaje de implicación en 5º y 6º (17% y 15%) es algo mayor que en 4º (11,4%).

Tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas por **edad**, por lo que podemos decir que el fenómeno bullying está presente en todas las edades de nuestro estudio. Sin embargo, podemos ver en la tabla 3.1 como hay un incremento paulatino del porcentaje de implicación, que se hace más notorio en las edades de 10, 11 y 12 años, con un 15%, 16% y 17% respectivamente, y cabe señalar que con la edad crece el porcentaje de sujetos implicados como bullies (de 4,8% a 11%) y decrece el porcentaje de sujetos víctimas (de 6,2% a 3,7%), así como que a la edad de 9 años no encontramos ningún sujeto bajo el perfil de víctima-provocador.

Por último, se realizó el análisis de la incidencia del fenómeno bullying por **grupos**, ya que los distintos niveles (4º, 5º y 6º) se encuentran divididos en grupo A, grupo B y grupo C. En esta variable observamos que el fenómeno bullying está presente en todos los grupos y no resultan significativas las diferencias entre ellos, si bien se aprecia en la tabla 3.1 un porcentaje más elevado en el grupo C (24%), donde vemos una implicación del 11% como bullies y del 6,5% como víctimas-provocadores.

1.2 ANALISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SU RELACIÓN CON LA IMPLICACIÓN EN BULLYING

En la tabla 3.2 presentamos los datos sobre la incidencia del fenómeno bullying según las características individuales que han resultado estadísticamente significativas según la chi-cuadrado de Pearson (χ^2). Estas son el sexo y ser un sujeto de integración, ser inmigrante o ser repetidor (Ver anexo II).

	SEXO		INTEGRACIÓN	INMIGRANTES	REPETIDORES
	H	M			
OTROS	75,4 (156)	94,1 (206)	66 (12)	72,4 (21)	72,4 (21)
BULLY	15,5 (32)	0,5 (1)	5,6 (1)	17,2 (5)	10,3 (3)
VICTIMA	6,8 (14)	4,1 (9)	22,2 (4)		6,9 (2)
VICTIMA-PROVOCADOR	2,4 (5)	1,4 (3)	5,6 (1)	10,3 (3)	10,3 (3)
TOTAL BULLYING	24,7 (51)	6 (13)	33,4 (6)	27,5 (8)	27,5 (8)
TOTAL	207	219	18	29	29

Tabla 3.2. Incidencia del fenómeno bullying. Frecuencias por sexo, integración, repetición e inmigración.

1.2.1 Implicación en bullying por sexo

En relación al **sexo**, podemos observar una mayor implicación en el fenómeno bullying por parte de los chicos, ya que éstos se ven implicados en estas dinámicas en un 24,7% frente a un 6% de implicación de las chicas.

En el análisis de esta variable, es necesario un análisis por perfiles, ya que las diferencias tan acusadas responden a los sujetos implicados como bullies. Se observa así, como un 15,5% de los bullies son chicos y representan el 97% de este perfil, frente a un 0,5% de chicas.

En los perfiles de víctima y víctimas-provocador, el porcentaje de los chicos sigue siendo superior en ambos casos, aunque las diferencias no son tan acusadas y podemos ver en la tabla 3.2 como un 6,8% de chicos son víctimas frente al 4% de chicas y un 2,4% de chicos son víctimas-provocadores frente a un 1,4% de chicas.

En este análisis, llama nuestra atención, el hecho de que los chicos representan casi el total de los sujetos implicados como bullies, pero un 40% de los sujetos víctimas y un 37,5% de víctimas-provocadores son chicas, por lo que las diferencias no están tan marcadas en estos dos perfiles.

Por último, y en relación a esta variable, cabe resaltar que además de encontrar diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.001$), se observa un rango de significación del 29% según el coeficiente de Phi y V de Cramer, que nos permite realizar una interpretación práctica entre estas dos variables y afirmar que existe una relación considerable entre el sexo y el fenómeno bullying.

1.2.2 Implicación en bullying de los sujetos de integración

Otra de las características personales recogidas en el estudio es presentar necesidades educativas especiales, analizada a través de la variable **integración**. Como se observa en la tabla 3.2, un 33,4% de los sujetos de integración están implicados en la dinámica bullying destacando el hecho de que un 22,2% se ven envueltos en este tipo de situaciones como víctimas y sólo un 5,6% lo hacen como bullies o víctimas-provocadores, respectivamente.

Es así que, encontramos una relación significativa estadísticamente entre la esta variable y el fenómeno bullying ($p < 0.01$), y una relación a nivel práctico que alcanza un valor estadístico del 17% (Phi y V de Cramer=,168) que nos permite decir que existe cierta relación entre ser sujeto de integración y verse implicado en el fenómeno bullying, principalmente como víctima.

1.2.3 Implicación en bullying de los sujetos inmigrantes

La siguiente característica personal analizada fue la nacionalidad, estudiada a través de la variable **inmigración**. En relación a ella, observamos en la tabla 3.2 como un 27,5% de los sujetos inmigrantes se ven envueltos en este tipo de situaciones. De los resultados se destaca que los sujetos inmigrantes sólo están implicados como bullies (17,2%) y como víctimas-provocadores (10,3%) y que además representan el 37,5% del total de los sujetos víctimas-provocadores.

En el análisis de estas variables encontramos una relación significativa ($p < 0.001$), que además alcanza un rango de significación práctica del 20%, observándose así que ser inmigrante es un factor de riesgo a tener en cuenta en la dinámica bullying y que incide principalmente sobre los perfiles de bully y víctima-provocador.

1.2.4 Implicación en bullying de los sujetos repetidores

En relación, a la variable **repetición**, vemos en la tabla 3.2 que un 27,5% de los sujetos repetidores también se ven implicados en la dinámica bullying y además lo hacen principalmente como bullies y víctimas-provocadores. Se observa un porcentaje de 10,3% para ambos perfiles respectivamente, frente a un 6,9% de implicados como víctimas. Al igual que sucede con los sujetos inmigrantes, destaca el porcentaje elevado en el perfil de víctimas-provocadores, representando un 37,5% de este perfil.

El análisis de la chi-cuadrada de Pearson nos muestra que la relación entre estas dos variables es estadísticamente significativa ($p < 0.01$) y además encontramos una significación práctica que alcanza el 17% (Phi y V de Cramer= 0.174) por lo que el efecto repetidor incide de manera considerable en el fenómeno bullying, convirtiéndose en un factor de riesgo para verse implicado en bullying, en nuestro caso, principalmente, como bully y víctima-provocador.

1.2.5 Implicación de los sujetos con padres separados

Por último, nuestro estudio analizó la relación entre el fenómeno bullying y el hecho de tener padres separados, y aunque encontramos sujetos implicados como bullies (11%), víctimas (7%) y víctimas-provocadores (4%), la relación no es estadísticamente significativa. Es así que la separación de los padres no parece tener relación directa con el fenómeno bullying.

1.3 RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y EL ESTATUS SOCIAL

	OTROS/INTEGRACIÓN			OTROS/INMIGRANTE			OTROS/REPETIDOR		
	T	G.L	DIF.M	T	G.L	DIF.M	T	G.L	DIF.M
RECHAZO	-2,37**	17,37	-850	-2,32**	29,13	-6,12	-2,80***	29,48	-6,64
ELEGIDO	3,13***	424	3,30	7,02***	47,72	3,23	4,49***	38,19	2,64
EXPECTATIVA ELEGIDO	5,89***	22,04	2,64	6,43***	39,15	2,59	3,57***	424	2,14
EXPECTATIVA RECHAZO	-	-	-	-2,44**	30,68	-279	-276***	424	-2,60

P. Asociada: *= 0.05 > <0.03; **= 0.03 > <0.01; ***= <0.01

Tabla 3.3. Diferencias T-Test Bull-S en los aspectos sociométricos entre otros/ integración/ inmigración/ repetición

En el análisis de las características personales de los sujetos también hemos querido ver si existe relación entre éstas y los aspectos sociales. Para ello se ha realizado un análisis T-Test Bull-S (Cerezo, 2000) que nos ha permitido establecer comparaciones dos a dos entre los subgrupos y las variables de la dimensión sociométrica, comprobando que los sujetos de integración, inmigrantes y repetidores presentan puntuaciones altas en rechazo y bajas en aceptación en relación a los otros.

Estos datos ponen de manifiesto que existe una baja integración social de estos sujetos en el aula que favorece su implicación en bullying. Es así que podemos observar en la tabla 3.3, donde recogemos los resultados estadísticamente significativos, que:

- Los **sujetos de integración** son rechazados por el grupo ($p=0.03$), a la vez que también son menos elegidos por los compañeros ($p<0.01$) presentando las diferencias de medias más altas en estas dos variables con respecto a los otros. Además, se puede apreciar como ellos mismos presentan una baja expectativa de ser elegidos ($p<0.001$) y se encuentran aislados dentro del aula.

- Los **sujetos inmigrantes** también presentan diferencias de medias significativas con respecto a los otros en las variables rechazo ($p=0.02$) y en número de elecciones ($p<0.001$). Además, este grupo de sujetos presenta una baja expectativa de ser elegido ($p<0.001$) y una alta expectativa de ser rechazado ($p=0.02$), siendo más conscientes de su situación de aislamiento y rechazo dentro del aula.
- Los **sujetos repetidores** también presentan diferencias significativas con respecto a los otros en rechazo ($p<0.01$), en elegido ($p<0.001$), en expectativa de ser elegido ($p<0.001$) y en expectativa de ser rechazado ($p<0.01$) por lo que este grupo de sujetos también presentan aspectos psicosociales bastante negativos y además son conscientes de ellos.

2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN SOCIOMÉTRICA Y DE LAS CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES ASOCIADAS A CADA PERFIL.

Para el estudio de las variables sociales se ha realizado un análisis de varianzas a través de la prueba F de Anova, incluyendo el procedimiento de comparaciones “a posteriori” (Tukey y T3 de Dunnett) para aquellas variables estadísticamente significativas del Test Bull-S (Cerezo, 2000), de manera que se han analizado las diferencias entre las medias de las puntuaciones obtenidas para los no implicados (otros), bully, víctimas y víctimas-provocadores (v-p).

2.1 DIFERENCIAS EN EL ESTATUS SOCIAL ENTRE LOS SUBGRUPOS (OTROS, BULLIES, VÍCTIMAS Y V-P)

La tabla 3.4 recoge los resultados significativos de los diferentes análisis Anova (Ver anexo II), en ella podemos ver como los aspectos relacionales del aula reflejan posiciones o estatus sociales diferentes para cada uno de los subgrupos analizados. Los datos se exponen atendiendo a las diferentes hipótesis.

	F	DIFERENCIA DE MEDIAS	P
ACEPTACION	F(3; 422)= 4,838 P= .003	Otros/bully= ,6502 Otros/víctima=2,783 Otros/V-P= 3,794 Bully/V-P= 1,0159	NS .002 .001 .022
RECHAZO	F(3; 422)= 98,778 P= .000 D= ,280	Otros/bully= -5,781 Otros/víctima= -14,868 Otros/V-P= -29,156 Bully/V-P= 23,375	.004 .004 .002 .006
EXPECTATIVAS DE SER RECHAZADO	F(3; 422)= 26,640 P= .000	Otros/bully= -5,3052 Otros/víctima= -4,3421 Otros/V-P= -8,4454	.000 .078 .006
FUERTE	F(3; 422)= 69,683 P= .000 D= ,331	Otros/bully= -2,084 Bully/víctima= 2,4018 Bully/V-P= 1,575	.000 .000 .000
PROVOCADOR	F(3; 422)= 123,14 P= .000 D= ,457	Otros/bully= -1,9056 Otros/V-P= -2,2541 Víctima/V-P= -2,1087 Bully/V-P= -,3484	.000 .001 .001 NS
COBARDE	F(3; 422)= 54,114 P= .000 D= ,278	Otros/Víctima= -1,7077 Otros/V-P= -1,3273 Bully/V-P= -1,1742	.000 .001 .001
MANIA	F(3; 422)= 88,215 P= .000 D= ,385	Otros/bully= -,4783 Otros/víctima= -1,6298 Otros/V-P= -2,3798 Bully/víctima= -1,1515 Bully/V-P= -1,9015	.000 .000 .006 .001 .020
GRAVEDAD	F(3;337)= 3,666 P=.013	Otros/bully= -,535 Otros/víctima= -,056 Víctima/bully= -,479	.009 NS NS
SEGURIDAD	F(3;337)= 4,403 P=.005	Otros/bully= -, 333 Otros/víctima= -,545 Otros/V-P= -,750	NS NS NS

Tabla 3.4. Diferencias en los aspectos sociométricos y en las características psicossociales entre otros/bully/víctima/v-p (Anovas y comparaciones múltiples T3 de Dunnett)

- **Aceptación**

En el análisis del número de elecciones [$F(3;422)= 4,838$; $p<0.01$] podemos ver diferencias entre las medias de los distintos subgrupos y en las comparaciones múltiples destaca que el grupo de sujetos bullies no presenta diferencias significativas con respecto a los otros, siendo éstos elegidos y aceptados por una parte del grupo.

Por el contrario se observa como los víctimas y víctimas-provocadores son poco elegidos por sus compañeros y presentan diferencias significativas con respecto a los otros ($p<0.01$). Los víctimas-provocadores presentan la media más baja ($X=1,25$) encontrándose diferencias en las medias con respecto también a los bullies ($p=0.02$).

- **Rechazo**

En el análisis de la variable rechazo [$F(3;422)= 98,778$; $p<0.001$] comprobamos que todos los sujetos implicados en bullying muestran diferencias significativas con respecto a los otros ($p<0.01$). Destaca las diferencias de medias que muestran los víctimas y víctimas-provocadores con respecto a los no implicados, poniéndose de manifiesto que estos dos perfiles se encuentran más rechazados por el grupo. Los sujetos víctimas-provocadores obtienen la media más elevada en esta variable ($X= 31,37$) mostrando diferencias con respecto a los bullies ($p<0.01$). Sin embargo, encontramos que los bullies no muestran diferencias significativas con respecto a los sujetos víctimas.

Cuando analizamos el tamaño efecto de esta variable encontramos una significación práctica que alcanza un valor estadístico próximo a medio (28%) y que expresa una clara asociación entre ser rechazado por el grupo y verse implicado en la dinámica bullying.

- **Expectativas de ser elegido**

En el análisis de su propia percepción dentro del aula, encontramos relevante que no existen diferencias significativas en las expectativas de ser elegidos, y en general los sujetos piensan que no serían elegidos por sus compañeros/as.

Estos datos ponen de manifiesto poca cohesión entre los miembros del grupo y destaca que en esta variable son los otros y los bullies los que presentan medias próximas y algo más altas ($X= 3,92$) que los víctimas y los víctimas provocadores, por lo que podemos decir que los sujetos bullies perciben y son conscientes del apoyo que reciben de parte de algunos iguales.

- **Expectativas de ser rechazado**

En el análisis de las expectativas de ser rechazados si encontramos diferencias significativas en las medias de los sujetos implicados con respecto a los otros [$F(3;422)=26,640$; $p<0.001$]. Podemos ver en la tabla 3.4 que son los sujetos bullies y los víctimas-provocadores los que muestran diferencias con respecto a los otros en esta variable ($p<0.001$). Es así que observamos como los sujetos bullies y víctimas-provocadores perciben el rechazo del grupo y creen que no serían elegidos por sus iguales.

Por su parte, los sujetos víctimas, quienes presentan puntuaciones altas en rechazo, no presentan diferencias significativas en expectativa de rechazo en relación a los otros. Aun así, presentan una media alta en esta variable ($X=7,52$) y observamos en la tabla 3.4 que las diferencias de medias ($p=0.07$), ponen de manifiesto que aunque son concedores del rechazo que provocan, son conscientes de ello en menor medida que los bullies y los víctimas-provocadores.

Asimismo, destaca que el grupo de sujetos víctimas-provocadores vuelven a mostrar una mayor diferencia en sus medias con respecto a los otros y obtienen la media más baja en expectativa de ser elegido ($X= 2,5$) y la media más alta en expectativa de ser rechazado ($X=11,62$), mostrando tener conocimiento de su situación social dentro del grupo.

2.2 DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE LA DINÁMICA BULLYING

En el estudio de los elementos de la relación agresión-victimización planteamos el análisis de las siguientes características: fuerte, cobarde, provocación y manía, estableciendo diferencias entre los distintos subgrupos (otros, bullies, víctima y v-p) y características asociadas a cada perfil.

En la tabla 3.4 observamos diferencias significativas en **manía** [$F(3;422)=88,215$; $p<0.001$], que perfilan la situación sociométrica de los sujetos implicados en bullying con respecto a los otros. Podemos observar como el grupo en general muestra manía hacia los sujetos implicados en bullying ($p<0.001$), encontrando diferencias significativas en las medias de los bullies, víctimas y víctimas-provocadores con respecto a los otros.

Sin embargo, las diferencias de medias de los bullies con respecto a los víctimas ($p=0.001$) y víctimas-provocadores ($p=0.02$) muestran que la manía manifestada hacia este grupo es bastante inferior con respecto a la manía manifestada hacia los víctimas y víctimas-provocadores, siendo este último perfil el que muestra la media más alta ($X=2,75$) y el que muestra una situación social más negativa. Además, destaca el hecho de que encontramos un 38,5% de relación práctica en esta variable, que nos indica que la manía es un claro factor de riesgo asociado a la implicación en bullying y que afecta, en mayor medida, a los sujetos víctimas y víctimas-provocadores.

La variable **fortaleza** muestra una situación de protagonismo de los bullies, ya que estos destacan como fuertes y obtienen diferencias significativas con los otros, con los víctimas y con los víctimas-provocadores [$F(3;422)=69,683$; $p<0.001$]. Asimismo, podemos observar en la tabla 3.4, una significación práctica de un 33% que muestra la relación entre el reconocimiento de fortaleza por parte del grupo y ser bully, poniéndose de manifiesto que el ser fuerte es una característica asociada a este perfil. Estos datos pueden ser más aclaratorios teniendo en cuenta que en el análisis realizado por aulas (Ver anexo I) destaca que muchos de ellos se reconocen como tal cuando se les pregunta por los sujetos fuertes del aula.

Cuando analizamos la variable **provocación** [$F(3;422)=123,14$; $p<0.001$], vemos en la tabla 3.4 que esta es una característica de los sujetos bullies y víctimas-provocadores, observándose diferencias significativas con respecto a los otros ($p=0.001$) y una significación práctica del 56% que refleja una clara asociación entre estas características y el fenómeno bullying, siendo los sujetos víctimas-provocadores los que obtienen la media más elevada, por encima de los bullies, en provocación ($X=2,50$).

Por último, la variable de **cobarde** [$F(3;422)=54,114$; $p<0.001$] se asocia al perfil de víctima, observándose en la tabla 3.4 diferencias significativas con respecto a los otros ($p<0.001$). En esta variable también podemos ver que, los sujetos víctimas-provocadores son considerados cobardes por sus compañeros, siendo ésta una característica que los diferencia de los sujetos bullies ($p=0.001$) y que revela posibles diferencias en el tipo de agresividad que manifiestan unos y otros.

En el gráfico 3.1, mostramos como las variables sociales de aceptación, rechazo y manía dibujan estatus sociales claramente diferenciados.

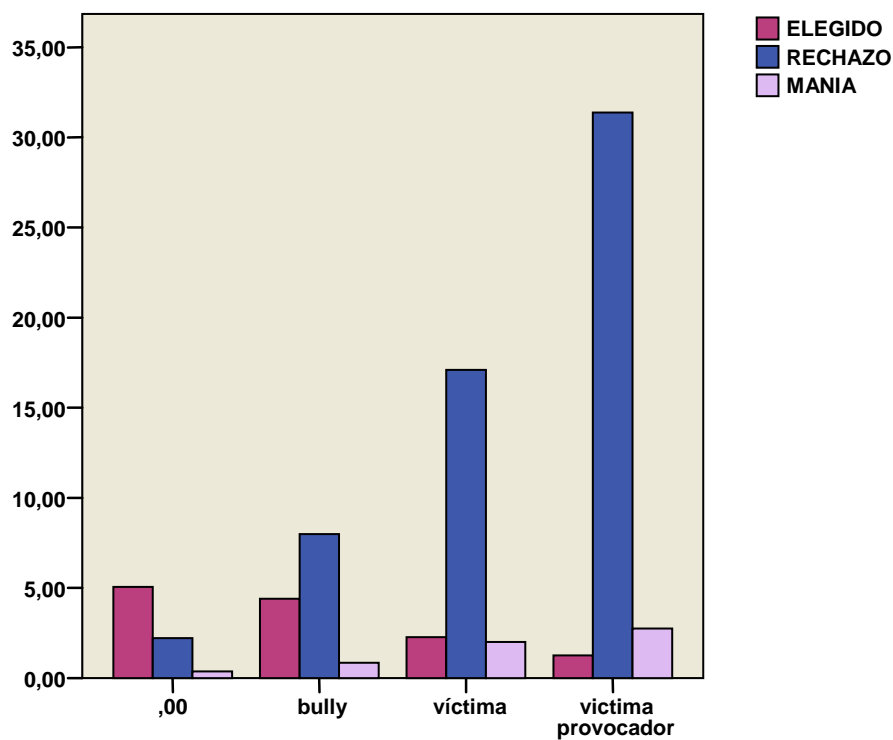


Gráfico 3.1. Diferencias en Rechazo, Aceptación y Manía entre otros, bullies, víctimas y v-p.

Se observa que los sujetos bullies, a pesar de ser rechazados, tienen mayor ascendencia social y son mejor considerados por, al menos, una parte importante de sus compañeros/as. Por su parte, los sujetos víctimas y víctimas provocadores se encuentran en una situación de mayor rechazo y aislamiento que puede estar reforzando su indefensión.

Los sujetos víctimas-provocadores son los que muestran una peor situación social dentro del aula, a la vez que se les asocia con características psicosociales más negativas (cobardía, provocación y manía), convirtiéndose los aspectos relacionales del aula en reforzadores de los distintos roles implicados en la dinámica bullying.

3. ANÁLISIS SITUACIONAL DEL FENÓMENO BULLYING

Para planificar una intervención adecuada también consideramos fundamental conocer como perciben el fenómeno bullying en cuanto al tipo de agresiones, lugar donde se producen y frecuencia de las mismas, así como la valoración que hacen de las situaciones bullying en términos de gravedad y seguridad.

Con este fin se ha realizado un estudio de frecuencias, presentado a través de gráficos de barras, que mostrará una percepción general del conjunto de la muestra, comprobándose posteriormente si existen diferencias significativas entre los diferentes subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p) a través de la chi-cuadrado (χ^2).

Los resultados se exponen atendiendo a los aspectos recogidos en nuestras hipótesis donde diferenciamos entre los aspectos situacionales y los aspectos referidos a la valoración de las situaciones bullying.

3.1 ANÁLISIS DE LOS APECTOS SITUACIONALES

3.1.1 Forma

Podemos observar en el gráfico 3.2 el tipo de agresiones que ocurren con mayor frecuencia.

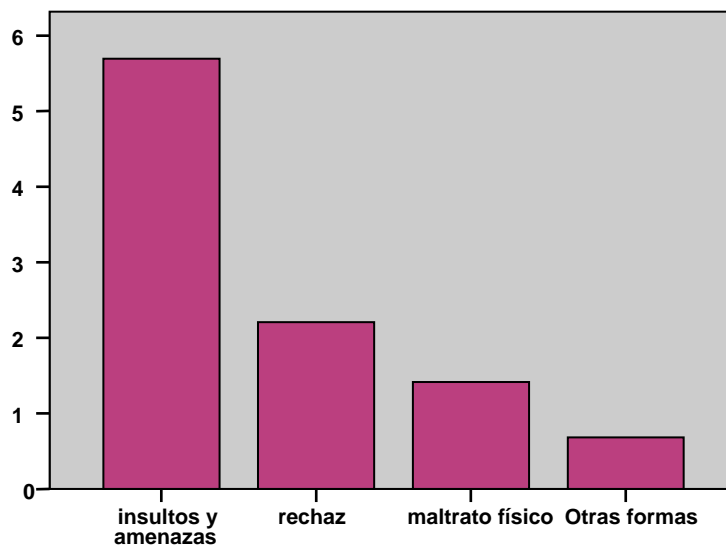


Gráfico 3.2. Forma de las situaciones bullying

Podemos ver que más de la mitad de los sujetos eligen los **insultos y las amenazas** para definir las situaciones bullying que se producen a estas edades (57%). Un 22% de los sujetos señala el **rechazo** como otra forma de agresión importante para ellos y un 14% indica que el **maltrato físico** también tiene lugar. Por último, se observa que un 7% de los sujetos indican que se están produciendo **otro tipo** de conductas bullying, sin especificar el tipo. En el análisis realizado por perfiles, no se observan diferencias significativas entre los sujetos implicados en bullying y los otros, sin embargo destaca que un 63,3% de los sujetos bullies y un 87,5% de los víctimas-provocadores eligen, mayoritariamente, los insultos y las amenazas como forma de agresión, mientras que en el caso de los sujetos víctimas un 45% eligen los insultos y un 31% consideran el rechazo como un tipo de agresión que se está produciendo.

3.1.2 Lugar

En relación al lugar, tampoco encontramos diferencias significativas entre los distintos perfiles, y destaca (gráfico 3.3), que la mayoría de los sujetos (70,4%) coinciden en señalar **el patio** como escenario principal donde ocurren las conductas bullying siendo la opción elegida por todos los sujetos víctimas-provocadores.

Sin embargo, los espacios de interior como **el aula** (8,5%) o **los pasillos** (5,6%) no son escenarios habituales de estas situaciones para los sujetos de Educación Primaria y cabe mencionar que, aunque con un porcentaje bajo, un 5% de los sujetos señalan que las agresiones se dan en otros lugares, entre los que especifican los aseos (Ver anexo I).

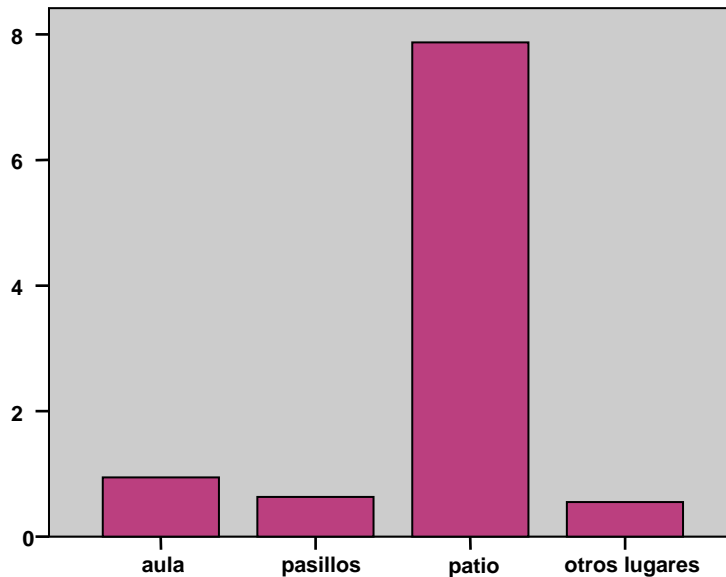


Gráfico 3.3. Lugar donde ocurren las situaciones bullying

3.1.3 Frecuencia

En el gráfico 3.4 podemos ver la frecuencia con la que ocurren las situaciones bullying, observando que una gran mayoría de los sujetos indica que estas situaciones se producen **1 o 2 veces por semana** (42%) e incluso **todos los días** (30%).

No existen diferencias significativas entre los sujetos implicados y los otros en la percepción de la frecuencia y todos coinciden en indicar que las conductas bullying ocurren casi a diario, aunque resalta que un 43% de los sujetos bullies y un 40% de los sujetos víctimas-provocadores denuncian que estas situaciones ocurren todos los días, reconociendo la frecuencia de las agresiones y dando a entender que son poco agradables para ellos.

Además, es representativo el bajo porcentaje de sujetos que eligen la opción de **nunca** para describir la frecuencia de estas situaciones (0,9%) y destaca que esta opción no es elegida ni por los bullies ni por los víctimas, poniéndose de manifiesto que todos los sujetos tienen conocimiento de las agresiones que se están produciendo viéndose implicados en ellas directamente o como espectadores.

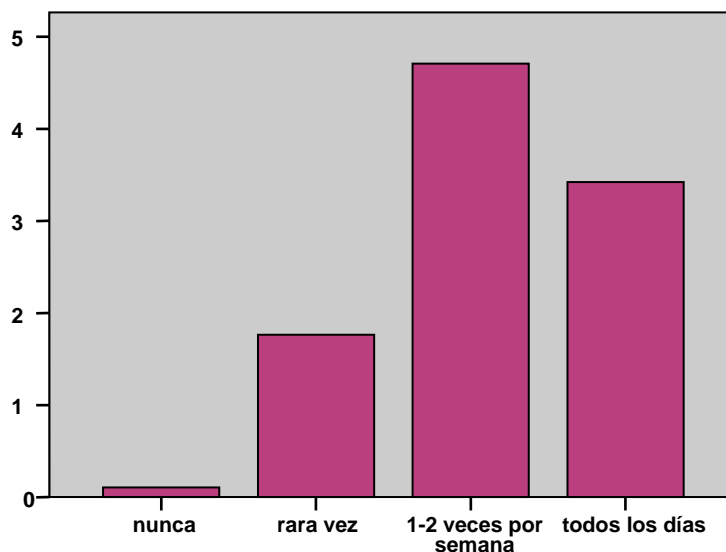


Gráfico 3.4. Frecuencia de las situaciones bullying

3.2 VALORACIÓN DE LAS SITUACIONES BULLYING

3.2.1 Gravedad

Cuando se les pregunta por la gravedad de estos acontecimientos, podemos ver en el gráfico 3.5, que un 32,6% de los sujetos eligen la opción de **regular** y en un porcentaje similar (32,4%) dicen que estas situaciones encierran **bastante** gravedad.

Aunque, sólo un 11% de los sujetos dicen que estas situaciones son **muy graves**, podemos decir que la mayoría coinciden en que si encierran cierta gravedad frente a un 13% que piensa que son **poco graves**.

Para ver las diferencias entre los distintos subgrupos se incluyeron estas variables en el análisis de varianzas (F de Anova), realizándose las comparaciones “a posteriori” para ver las diferencias en las medias de los distintos perfiles. La tabla 3.4 nos muestra que existe diferencias significativas a la hora de valorar la importancia de estos hechos [$F(3;337)=3,666$; $p=0.01$], y son, sorprendentemente, los sujetos bullies (67%) y víctimas-provocadores (62%) los que las consideran más graves, observándose diferencias significativas entre los bullies y los otros ($p<0.01$). Estos datos pueden mostrar cierto sentimiento de culpabilidad y que, pesar de ser agresores, consideran que representan situaciones conflictivas para ellos.

Por el contrario, observamos que no existen diferencias significativas entre los sujetos víctimas y los otros, siendo este perfil el que resta gravedad a estos acontecimientos. Si bien cabe destacar que el porcentaje de sujetos víctimas que eligen la opción de regular es similar al que indica que estas situaciones son bastante graves (36,5%), observándose que encontramos diferencias dentro de este grupo de sujetos a la hora de valorar la importancia de las conductas bullying. Estos datos reflejan que este grupo de sujetos puede presentar miedo a la hora de denunciar la gravedad de estos hechos pero también se pone de manifiesto ciertas actitudes de aceptación de las agresiones, que las refuerzan y mantienen.

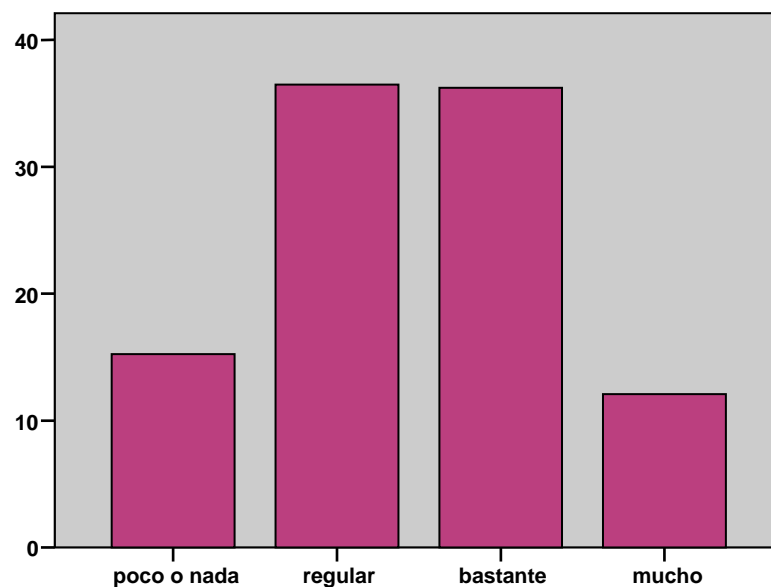


Gráfico 3.5. Gravedad de las situaciones bullying

3.2.2 Seguridad

Por último, la percepción de la seguridad en el centro escolar, recogida en el gráfico 3.6, nos indica que en general, los sujetos dicen encontrarse **muy seguros** (31%) o **bastantes seguros** (28%) en sus respectivos centros, aunque un porcentaje considerable eligen la opción de **regular** (21%) para expresar su situación y un 8% indican encontrarse **poco o nada** seguros.

En la tabla 3.4 podemos observar diferencias significativas entre los subgrupos a la hora de valorar su seguridad [$F(3;337)=4,403$; $p<0.01$], y comprobamos que el grupo de sujetos víctimas y víctimas-provocadores presentan mayores diferencias de medias con respecto a los otros que no llegan a ser significativas por el tamaño de la muestra. Destaca que los sujetos no implicados en bullying son los que mayoritariamente, eligen la opción de “bastante” para referirse a su seguridad en el centro, reflejándose actitudes que pueden estar reforzando el que estas situaciones no se denuncien y perduren en el tiempo.

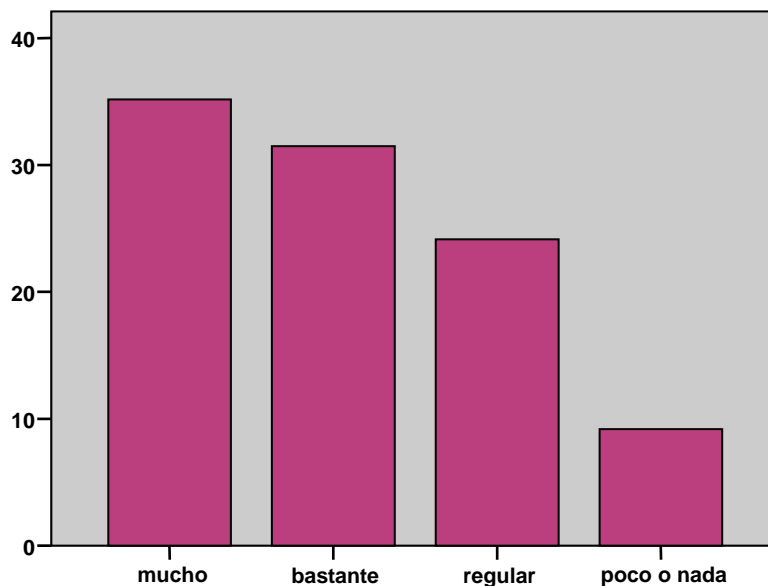


Gráfico 3.6. Seguridad en el centro escolar

Por su parte, destaca el hecho de que un 50% de los sujetos víctimas dicen encontrarse muy seguros y bastante seguros, mientras que el otro 50% dice que su seguridad es “regular” o “poca”. En el caso de los sujetos víctimas-provocadores encontramos un acuerdo general y un 62% de ellos, eligen la opción de “regular” para describir su seguridad en el centro escolar a la vez que indicaban que estas situaciones encierran gravedad. En el caso de los bullies, las diferencias con respecto a los otros no son tan llamativas pero destaca que un 46% de ellos también eligen la opción de “regular” o “poco” para referirse a su situación de seguridad en el centro, revelándose posturas opuestas en las actitudes de los sujetos bullies y víctimas, mientras que los víctimas-provocadores parecen estar más de acuerdo en la importancia de estas situaciones.

4. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

Para el análisis de la percepción del clima social escolar los resultados se establecen en base a cuatro aspectos: descripción de la percepción para toda la muestra a través de un estudio exploratorio, análisis de las diferencias que presentan los sujetos por nivel y sexo, análisis de las diferencias entre las medias de los subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p) y en último término análisis de las diferencias de medias entre los sujetos implicados en bullying para las subescalas. Para la parte descriptiva se ha realizado un estudio exploratorio con gráficos de tallo y hoja (Stem and Leaf Plot) y para el estudio comparativo un análisis T-Test que nos ha permitido comparaciones dos a dos entre los subgrupos y todas las variables de este contexto.

4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO PARA TODA LA MUESTRA

Para el análisis del contexto escolar hemos valorado las dimensiones de la Escala de Clima Social Escolar (Moos, Moos y Trickett, 1984): relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio.

Gráfico 3.10. Descriptivos CES “Cambio” para toda la muestra

```

Frequency      Stem & Leaf
  1,00 Extremes  (= <31)
   6,00         3 . 66
  22,00         4 . 0000000&
   60,00         4 . 55555555555555555555
   84,00         5 . 00000000000000000000000000000000
  108,00         5 . 55555555555555555555555555555558&
   68,00         6 . 000000000000000000000000&
   27,00         6 . 55555555
    5,00         7 . 00

Stem width:    10,00
Each leaf:     3 case(s)
    
```

4.2 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR POR NIVEL Y SEXO.

Como podemos observar en la tabla 3.5, a la hora de analizar la percepción del clima social escolar, resulta relevante el hecho de que existen diferencias significativas en todas las variables analizadas por nivel, así como que el sexo influye en las dimensiones de relaciones y autorrealizaciones.

	NIVEL 4º/NIVEL 5º			NIVEL 4º/NIVEL 6º			HOMBRE/MUJER		
	T	G.L	DIF. M	T	G.L	DIF.M	T	GL	DIF. M
CES-RE	8,70***	220	6,78	5,81***	225	4,28	-2,89*	379	-2,03
CES-AU	5,99***	220	5,13	5,88***	225	4,62	-1,69	379	-1,03
CES-ES	5,81***	220	3,82	6,93***	225	4,77			
CES-CA	6,57***	220	5,79	4,72***	225	4,38			

P. Asociada: * = 0.05 > 0.03; ** = 0.03 > 0.01; * = <0.01**
Tabla 3.5. Diferencias T-Test por nivel y sexo en la percepción del clima social escolar para toda la muestra

4.2.1 Diferencias por nivel

El análisis por nivel refleja diferencias significativas en el nivel de 4º con respecto a los otros dos cursos (5º y 6º) a la hora de percibir todos los aspectos del clima social escolar, produciéndose un cambio de actitud y un mayor posicionamiento en el último nivel de Educación Primaria.

Centrándonos en los **aspectos relacionales**, podemos ver que hay diferencias estadísticamente significativas por nivel ($P < 0.001$), siendo los sujetos de 4º de E.P. los que perciben más positivamente sus relaciones sociales ($X=58$). Por el contrario, las medias más bajas en 5º y 6º manifiestan que los aspectos sociales influyen en mayor medida a estas edades, y destaca que la media más baja la presentan los sujetos de 5º ($X=51$) quienes perciben de forma más negativa los aspectos relacionales.

En la dimensión de **autorrealizaciones** podemos ver en la tabla 3.5 que se dan diferencias en el nivel de 4º de E.P. con respecto a los otros dos ($p < 0.001$). Los datos muestran que los sujetos de 4º consideran, en mayor medida, que la tarea es uno de los objetivos principales dentro del aula, con una media que tiende a ser alta ($X=58$). Sin embargo en los cursos posteriores de 5º y 6º la competitividad y el éxito en la realización de las tareas muestran medias más bajas, siendo los sujetos de 6º los que dan menos importancia a estos aspectos y ven el clima como menos competitivo.

Cuando analizamos la percepción de la **estabilidad**, observamos que los sujetos de 4º de E.P. perciben más positivamente los aspectos organizativos del aula ($X=58$) y encontramos diferencias significativas ($p < 0.001$) en relación a los sujetos de 5º y 6º de E.P., quienes perciben de forma más negativa el funcionamiento y la organización del aula.

Por último, cuando analizamos la variable de **cambio**, observamos en la tabla 3.5 como los sujetos también valoran de forma diferente el estilo educativo del profesor y observamos diferencias significativas por nivel ($p < 0.001$). Es así que en los cursos de 5º y 6º los sujetos se muestran más críticos con el estilo de enseñanza y dan más importancia a su implicación en las tareas, siendo los sujetos de 5º los que muestran la media más baja ($X=51$).

Los datos obtenidos de las comparaciones por nivel, nos advierten de que el cambio de 4º a 5º, es además de un cambio físico y estructural, un momento clave en el que las relaciones sociales se afianzan y son percibidas de forma más negativa, la competitividad se asume como valor, el estilo educativo del profesor se cuestiona y el funcionamiento de la clase no se percibe tan positivamente, poniéndose de manifiesto un clima social deficitario que se consolida y adquiere importancia para los sujetos de mayor edad pero que sin duda alguna viene configurándose desde cursos anteriores.

4.2.2 Diferencias por sexo

En relación al sexo, los datos muestran diferencias significativas únicamente, en la percepción del **clima relacional** ($p < 0.01$). Podemos observar en la tabla 3.5 que son las chicas las que manifiestan una percepción más positiva del clima social del aula ($X=55$) y muestran tener relaciones satisfactorias con sus iguales.

Por el contrario, los chicos muestran una media más baja ($X= 52,51$) en los aspectos relacionales, poniéndose de manifiesto que mantienen menos y peores relaciones sociales y que perciben un menor grado de implicación y ayuda entre los iguales.

Por último, las diferencias encontradas por sexo en la dimensión **autorrealizaciones** ($p= 0.09$) muestran que las chicas perciben una mayor competitividad dentro del aula, mientras que los chicos restan importancia a los aspectos relacionados con la realización y el éxito en la tarea asumiendo en mayor medida el valor de la competitividad como modo de relación.

Estos datos son relevantes para la comprensión del fenómeno bullying dado que, el hecho de que sea principalmente un fenómeno masculino puede estar relacionado con la menor integración social de estos en el aula y con la aceptación y desarrollo de valores competitivos y menos sociales en ellos.

4.3 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR ENTRE LOS SUBGRUPOS (OTROS, BULLIES, VÍCTIMAS Y V-P)

En la tabla 3.6 se recogen los resultados significativos de los diferentes análisis realizados para las variables del contexto escolar y familiar (Ver anexo II).

Cuando analizamos la percepción del clima social escolar, observamos (Tabla 3.6) diferencias entre los sujetos implicados en bullying y los otros en la dimensión relaciones y estabilidad, siendo estos dos aspectos del aula los que adquieren mayor importancia a la hora de delimitar posibles características asociadas a cada perfil, al tiempo que nos aporta información relevante para la intervención en bullying.

- **Relaciones**

En la dimensión de relaciones se observa que el grupo de sujetos no implicados (otros) valora el clima relacional del aula de forma más positiva que los sujetos implicados como bullies y como víctimas. La media más baja es obtenida por los sujetos víctimas ($X=50,61$) quienes presentan diferencias significativas con respecto a los otros ($p=0.03$), informando tener menos apoyos y ayuda dentro del aula.

En el grupo de sujetos bullies, encontramos diferencias marginalmente significativas ($p= 0.054$) que muestran que para este perfil también son importantes los aspectos relacionales, e informan de una baja afiliación e implicación con los iguales.

En este punto, queremos destacar que en el caso de los sujetos bullies, las diferencias se convierten en significativas al excluir los casos que presentan riesgo de ser agresores ($P= 0.03$), poniéndose de manifiesto que tener malas relaciones dentro del aula es un factor de riesgo para verse implicado en la dinámica bullying.

Sin embargo, llama nuestra atención que el grupo de sujetos víctimas-provocadores muestra medias próximas a los otros ($X=53,47$) y no se observan diferencias significativas entre ellos, por lo que entendemos que este grupo de sujetos, que son rechazados y se encuentran aislados, perciben algo mejor el clima relacional, sobrevalorando las pocas relaciones que pueden tener.

	OTROS/BULLY			OTROS/VÍCTIMA			BULLY/VÍCTIMA			VÍCTIMA/V-P		
	T	GL	DIF.M	T	GL	DIF.M	T	GL	DIF.M	T	GL	DIF.M
CES-RELACIONES	1,93	350	248	2,09**	340	3,24	-			-		
CES-ESTABILIDAD				1,73	340	2,08	-			-		
FES-ESTABILIDAD	-2,23**	251	-2,71	-			2,56**	44	3,98	-		
FES-ORGANIZAC.				-			2,88**	40	5,29	-		
FES-AUTONOMÍA	2,30**	251	4,32	-			-1,92	40	-4,94	-		
FES-COHESIÓN	-			-			2,37**	40	4,40	-		
MADRE COERCIÓN-IMPOSICIÓN	-			2,70**	330	-19,77	-2,28**	46	-20,79	2,96**	24	38,53
PADRE COERCIÓN-IMPOSICIÓN	-			2,47**	314	-19,22	-1,91**	44	-17,96	2,78**	22	39,77
MADRE COERCIÓN FÍSICA	-			-						2,70**	22	6,55
MADRE COERCIÓN VERBAL	-			-						2,23**	22	10,05
PADRE COERCIÓN FÍSICA	-			-						2,28**	19	6,82
PADRE COERCIÓN VERBAL	-			-						2,31**	19	13,66

P. Asociada: * = 0.05 > < 0.03; ** = 0.03 > < 0.01; *** = < 0.01

Tabla 3.6. Diferencias T-Test en la percepción del clima social, escolar y familiar entre otros/bully/víctima/v-p

- **Autorrealizaciones**

En la dimensión autorrealizaciones no se observan diferencias significativas entre los diferentes perfiles, pero los datos muestran que los sujetos bullies y los otros presentan medias próximas y algo más altas (X=54) en relación a los víctimas (X=52).

Estos datos muestran que los sujetos bullies perciben un clima escolar con cierto grado de competitividad. Por su parte los valores medios obtenidos por los sujetos víctimas revelan que este grupo de sujetos también percibe que en el contexto escolar se da la competitividad y la realización y éxito en las tareas tienen su importancia.

- **Estabilidad**

En la dimensión estabilidad las diferencias marginalmente significativas entre el grupo de sujetos víctimas y los no implicados en bullying ($p= 0.084$), a favor de éstos, nos indican que el grupo de sujetos víctimas perciben una menor estabilidad en el contexto escolar, representada por las variables de organización, control y claridad. Sin embargo no se aprecian diferencias significativas entre los bullies y los otros, presentando valores medios más altos ($X=54$).

- **Cambio**

Por último, en la dimensión “cambio” observamos que no hay diferencias significativas entre los diferentes sujetos a la hora de valorar el tipo de actividades que plantea el profesor y el conjunto de la clase parece estar de acuerdo con ellas, les parecen innovadoras y consideran que su grado de participación es bueno.

Sin embargo, en el análisis de las medias observamos que los sujetos bullies y los no implicados (otros) presentan medias próximas y más bajas ($X=52$) con respecto a las de los víctimas y víctimas-provocadores ($X=54$). Es así, que los bullies y los otros son algo más críticos con estos aspectos del clima social e indican un menor grado de participación en las actividades que se plantean y las consideran menos innovadoras o atractivas. Desde la perspectiva de los sujetos víctimas y víctimas-provocadores estos aspectos tienen menor relevancia y perciben de manera más positiva el tipo de actividades que se plantean.

4.4. ANALISIS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS SUJETOS IMPLICADOS EN BULLYING EN LAS SUBESCALAS DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

En un nivel más de análisis, se ha realizado comparaciones dos a dos para los sujetos implicados en bullying en las variables de las subescalas. En el análisis T-Test no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los bullies, víctimas y víctimas-provocadores, sin embargo queremos destacar algunos aspectos que nos parecen interesantes desde el punto de vista de las hipótesis de nuestro estudio.

- **Afiliación, Implicación y ayuda**

Dentro de la dimensión relaciones, hemos analizado la percepción sobre el nivel de implicación en las tareas de clase, el nivel de afiliación con otros compañeros a la hora de realizarlas y la ayuda recibida por parte del profesor.

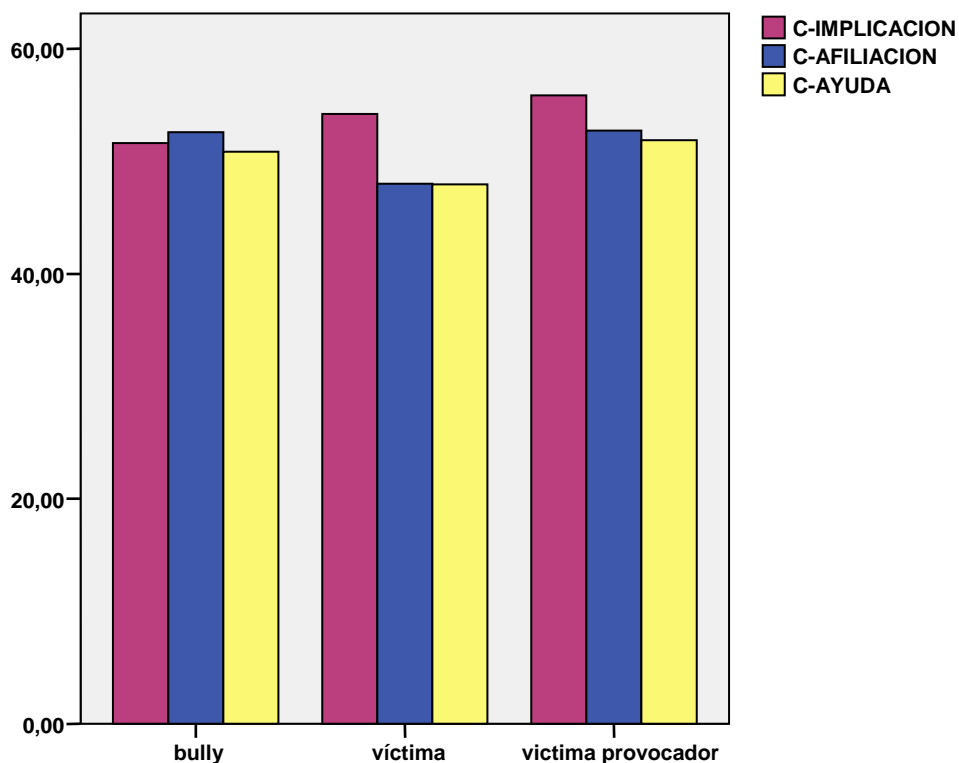


Gráfico 3.11. Nivel de Implicación, Afiliación y Ayuda escolar para bully, víctima y v-p

El análisis de las medias (Gráfico 3.11) nos muestra que los sujetos bullies perciben menor implicación e integración de los miembros del grupo ($X= 51,60$) mientras que los sujetos víctimas perciben menor afiliación con los iguales y menor ayuda por parte del profesor ($X= 48$). Asimismo, observamos que la subescala que obtiene medias más bajas para los tres perfiles es la de “ayuda”, obteniendo valores medios ($X= 49$) que reflejan similitud a la hora de percibir poca comunicación y confianza con el profesor, siendo los sujetos víctimas los que valoran más negativamente este aspecto.

- **Tareas y competitividad**

La dimensión autorrealizaciones incluye las subescalas tareas y competitividad, resultando relevante que en general los tres perfiles otorgan valores altos a la competitividad, siendo el grupo de sujetos bullies los que perciben una mayor competitividad dentro del aula ($X= 54,50$). Sin embargo, cuando se les pregunta por los aspectos relativos a las tareas son los sujetos víctimas quienes muestran una media más alta ($X= 52,50$) y perciben, en mayor medida, que en clase se le da mucha importancia a las tareas y al éxito en las mismas, aspecto a tener en cuenta si consideramos que los sujetos de integración se veían implicados en bullying principalmente como víctimas.

- **Organización, claridad y control**

Los aspectos relacionados con la estabilidad dentro del aula adquieren más importancia para nuestro análisis, observándose en el gráfico 3.12 como las medias de los sujetos implicados en bullying presentan tendencia a ser bajas en la variable de organización y son altas en la variable control. Los sujetos víctimas presentan la media más baja en organización ($X=49$), percibiendo más negativamente este aspecto con respecto a los bullies y a los víctimas-provocadores. Por su parte, los bullies otorgan mayor importancia a los aspectos relativos al control dentro de la clase y obtienen la media más alta en esta variable ($X=60$).

La variable claridad obtiene valores medios que presentan tendencia a ser bajos en el caso de los sujetos víctimas-provocadores ($X=46$), destacando que este perfil percibe menor claridad en las normas del aula a la vez que informa de un alto control.

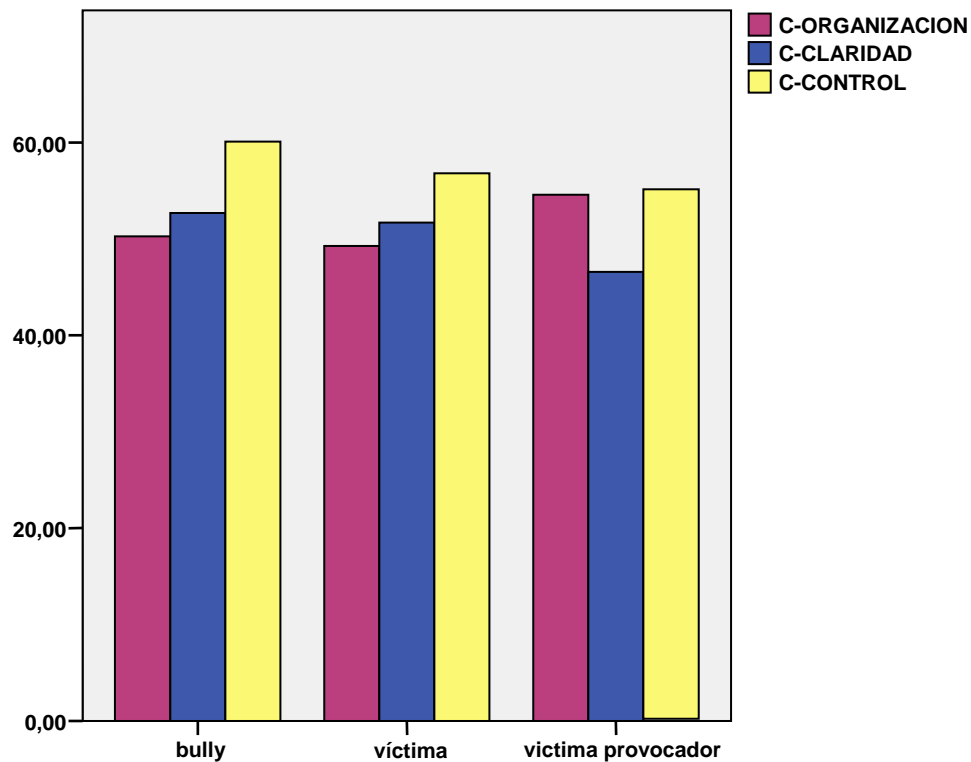


Gráfico 3.12. Nivel de Organización, Claridad y Control escolar para bully, víctima y v-p

Los datos revelan que los tres perfiles perciben un clima escolar con altos niveles de control que no se corresponde con la percepción de la organización del aula. Además, la poca claridad en las normas que manifiesta los víctimas-provocadores y la baja organización que perciben los sujetos víctimas pone de manifiesto que un sistema de control estricto no es la mejor solución a sus problemas.

Es así, que podemos decir que para los tres perfiles implicados en bullying los aspectos relacionados con la estabilidad en el aula son percibidos desde una óptica particular que nos ayuda a comprender mejor su situación dentro del aula. El grupo de víctimas percibe una menor organización del aula, el grupo de bullies percibe un mayor control y el grupo de sujetos víctimas-provocadores apuntan a una falta de claridad en las normas y una falta de cumplimiento en las mismas, siendo todos ellos aspectos que repercuten en la dinámica bullying y afianzan los diferentes roles.

5. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL Y DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

Siguiendo el mismo esquema de trabajo, para el análisis de la percepción del clima social y educativo familiar, los resultados se establecen atendiendo a cuatro aspectos: descripción de la percepción para toda la muestra, análisis de las diferencias que presentan los sujetos por nivel y sexo, análisis de las diferencias entre las medias de los subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p), y en último término análisis de las diferencias de medias entre los sujetos implicados en bullying para las subescalas. Para la parte descriptiva se ha realizado un estudio exploratorio con gráficos de tallo y hoja (Stem and Leaf Plot) y para el estudio comparativo un análisis T-Test que nos ha permitido comparaciones dos a dos entre los subgrupos y todas las variables de este contexto.

5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO PARA TODA LA MUESTRA

En el análisis de la percepción del clima familiar hemos hecho la distinción entre las variables recogidas en la Escala de Clima Social Familiar (Moos, Moos y Trikett, 1984) y las variables de la Escala de Estilos de Socialización Parental (Musitu y García, 2001), estableciendo dos niveles de estudio que ayudan a la exposición de los resultados según nuestras hipótesis.

5.1.1 Del Clima social Familiar

En relación al clima social familiar se ha realizado un análisis exploratorio de las variables: relaciones, autonomía y estabilidad.

En el gráfico 3.13 podemos ver cómo los sujetos perciben las **relaciones** familiares. En general, observamos que los sujetos coinciden en apuntar que existe cierto grado de comunicación y relación entre sus miembros ($X=49$), sin que éste sea un aspecto que destaque en los contextos de nuestros sujetos.

Se aprecia que sólo 6 casos muestran puntuaciones extremas inferiores a 38, por lo que no son contextos muy conflictivos, y destaca que para un grupo reducido de sujetos las puntuaciones son inferiores a la media indicando menor grado de interacción entre los miembros de su familiar.

Gráfico 3.13. Descriptivos FES “Relaciones” para toda la muestra

Frequency	Stem &	Leaf
6,00	Extremes	(=<38,0)
2,00	39	. 33
1,00	40	. 0
1,00	41	. 6
5,00	42	. 00066
11,00	43	. 00003666666
14,00	44	. 00333366666666
8,00	45	. 00000333
27,00	46	. 0000000000000333333333336666
27,00	47	. 0000000000003366666666666666
23,00	48	. 00000033333333333333666
36,00	49	. 00000000033333333333333333336666666666
21,00	50	. 000000000066666666666666
36,00	51	. 000000003333333333333333333333336666
15,00	52	. 0000036666666666
22,00	53	. 0000000000000000000036666
16,00	54	. 00333333333333666
2,00	55	. 66
4,00	56	. 0000
1,00	57	. 3
2,00	Extremes	(>=59,0)

Stem width: 1,00
Each leaf: 1 case(s)

En el análisis de la dimensión **autonomía**, observamos en el gráfico 3.14 que los sujetos de la muestra otorgan bastante importancia a este aspecto y perciben contextos familiares poco favorecedores de la misma ($X=43$), presentando una media que tiende a ser baja.

Gráfico 3.14. Descriptivos FES “Autonomía” para toda la muestra

Frequency	Stem &	Leaf
6,00	Extremes	(=<23)
18,00	2	. 99999999
34,00	3	. 444444444444444444
10,00	3	. 66666
65,00	4	. 00000000000000000000000000004444
70,00	4	. 666666666666666666666666666666666666&
45,00	5	. 111111111111111111111122&
21,00	5	. 777777779
9,00	6	. 2222
2,00	Extremes	(>=68)

Stem width: 10,00
Each leaf: 2 case(s)

Por último, hemos analizado como perciben la **estabilidad** en este contexto, teniendo en cuenta los aspectos organizativos y de control. En esta dimensión podemos observar en el gráfico 3.15, que se da una mayor heterogeneidad entre los sujetos, quienes valoran algo más positivamente estos aspectos, en relación a los anteriores ($X=51$). Observamos así, que para un grupo de sujetos los aspectos relacionados con la estabilidad no son muy positivos, con medias que tienden a ser bajas y que obtienen valores mínimos de 35, mientras que para otro grupo de sujetos la estructura familiar resulta bastante estable con medias máximas de 65.

Gráfico 3.15. Descriptivos FES “Estabilidad” para toda la muestra

Frequency	Stem &	Leaf
4,00	Extremes	(=<37)
6,00	3 .	999
6,00	4 .	011
4,00	4 .	22
22,00	4 .	444444444444
20,00	4 .	666666677
27,00	4 .	8999999999999
59,00	5 .	01111111111111111111111111111111
4,00	5 .	23
37,00	5 .	4444444444444444444&
44,00	5 .	66666666666666666667777
28,00	5 .	888888888888888
15,00	6 .	0000001
3,00	6 .	3
1,00	6 .	&
Stem width:	10,00	
Each leaf:	2 case(s)	

En general, se observa que los sujetos de nuestra muestra otorgan valores medios con tendencia a ser bajos a las tres dimensiones del clima social familiar, observándose de forma más llamativa en la variable autonomía y relaciones, mientras que en estabilidad un mayoría percibe un clima familiar con cierta organización y control, convirtiéndose todos estos aspectos en factores claves de nuestro análisis por perfiles.

5.1.2 Del Estilo de Socialización familiar

- **Aceptación-Implicación**

En relación al estilo educativo familiar hemos analizado las dimensiones Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición para el padre y la madre.

Gráfico 3.16. Descriptivos “Aceptación-Implicación (madre)” para toda la muestra

Frequency	Stem &	Leaf
2,00	0 .	&
3,00	0 .	7
4,00	1 .	00
9,00	1 .	5555
6,00	2 .	000
11,00	2 .	55555
9,00	3 .	0000
4,00	3 .	55
12,00	4 .	000000
10,00	4 .	55555
9,00	5 .	0000
12,00	5 .	555555
18,00	6 .	000000000
18,00	6 .	555555555
21,00	7 .	0000000000
20,00	7 .	5555555555
23,00	8 .	00000000000
20,00	8 .	5555555555
50,00	9 .	000000000000003333333333
88,00	9 .	5555555555555557777777779999999999999999999
Stem width: 10,00		
Each leaf: 2 case(s)		

Como podemos observar en los gráficos 3.16 y 3.17 la dimensión de Aceptación-Implicación obtiene medias altas para ambos progenitores ($X=71,29$ y $X=68,8$), aunque algo más superiores en las madres, entendiendo que los sujetos perciben estilos educativos con niveles altos de afecto y diálogo y bajos en indiferencia y displicencia por parte de la madre y el padre.

Gráfico 3.17. Descriptivos “Aceptación-Implicación (padre)” para toda la muestra

Frequency	Stem &	Leaf
9,00	0 .	1113
4,00	0 .	7&
10,00	1 .	00000
8,00	1 .	5555
9,00	2 .	0000
10,00	2 .	55555
9,00	3 .	0000
8,00	3 .	5555
4,00	4 .	00
3,00	4 .	5
15,00	5 .	0000000
16,00	5 .	5555555&
13,00	6 .	000000
12,00	6 .	555555
23,00	7 .	00000000000
17,00	7 .	55555555
28,00	8 .	00000000000000
18,00	8 .	555555555
50,00	9 .	000000000000003333333333
83,00	9 .	5555555555577777777799999999999999999999999
Stem width: 10,00		
Each leaf: 2 case(s)		

• **Coerción-imposición**

Por el contrario, en los gráficos 3.18 y 3.19 se observan medias muy próximas y con tendencia a ser bajas en Coerción-Imposición en ambos progenitores ($X = 44,91$ y $44,63$). El estilo de socialización materno y paterno, en este caso, tampoco muestra diferencias y al parecer ambas figuras emplean por igual la coerción física y verbal y la privación a la hora de intervenir en las conductas de sus hijos.

Gráfico 3.18. Descriptivos “Coerción-Imposición (madre)” para toda la muestra

Frequency	Stem & Leaf
33,00	0 . 1111111111111111111111111333333333333333333333
20,00	0 . 5555555555577777777777
14,00	1 . 00000000000000
21,00	1 . 5555555555555555555555
13,00	2 . 00000000000000
17,00	2 . 5555555555555555
24,00	3 . 0000000000000000000000
27,00	3 . 555555555555555555555555
19,00	4 . 00000000000000000000
12,00	4 . 5555555555
16,00	5 . 0000000000000000
17,00	5 . 5555555555555555
8,00	6 . 00000000
9,00	6 . 55555555
9,00	7 . 00000000
16,00	7 . 5555555555555555
11,00	8 . 0000000000
7,00	8 . 555555
23,00	9 . 00000000003333333333333333
33,00	9 . 5555555777777777777999999999999999

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Gráfico 3.19. Descriptivos “Coerción-Imposición (padre)” para toda la muestra

Frequency	Stem & Leaf
35,00	0 . 11111111111111111111111111111111113333333333333
26,00	0 . 5555555555577777777777777777
18,00	1 . 00000000000000000000
18,00	1 . 555555555555555555
19,00	2 . 00000000000000000000
15,00	2 . 5555555555555555
12,00	3 . 000000000000
13,00	3 . 555555555555
16,00	4 . 0000000000000000
20,00	4 . 55555555555555555555
21,00	5 . 0000000000000000000000
16,00	5 . 5555555555555555
7,00	6 . 000000
17,00	6 . 5555555555555555
15,00	7 . 0000000000000000
8,00	7 . 555555
7,00	8 . 000001
12,00	8 . 555555555555
18,00	9 . 000000000033333333
36,00	9 . 5555555777777777777999999999999999

Stem width: 10,00
Each leaf: 1 case(s)

Además, se observa en la dimensión de Coerción -Imposición una dispersión de la muestra, por lo que no hay una tendencia central y nos encontramos con puntuaciones extremas que indican una mayor variabilidad entre los sujetos de nuestro estudio.

Por todo ello, podemos decir, que la percepción general responde pautas educativas propias de un estilo educativo Indulgente, caracterizado por una alta Aceptación-Implicación y una baja Coerción-Imposición, así como al autoritativo con altos niveles de Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición.

5.2 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL Y DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL POR NIVEL Y SEXO

La tabla 3.7 muestra las diferencias en la percepción del clima social y educativo familiar de los sujetos según el nivel y el sexo.

5.2.1 Diferencias por sexo

En primer lugar, encontramos diferencias significativas en la dimensión relaciones, siendo las chicas quienes perciben un mayor grado de interacción y comunicación entre sus familiares ($p < 0.01$), por lo que al igual que en el contexto escolar, las chicas son las que valoran más positivamente sus relaciones con ambos progenitores.

Los demás aspectos del clima social familiar son percibidos de forma similar por ambos sexo y no se dan diferencias significativas estadísticamente en la valoración de la autonomía o de la estabilidad, por lo que chicos y chicas perciben contextos con baja autonomía y con cierto grado de estabilidad.

Sin embargo, podemos ver que las diferencias vuelven a ser significativas en la dimensión de Coerción-Imposición del padre, siendo los chicos quienes perciben a los padres como la figura que ejerce una mayor privación y una mayor coerción verbal y física hacia ellos ($p = 0.013$).

	SEXO			NIVEL					
	HOMBRE/MUJER			4-5			4-6		
	T	GL	DIF. M	T	GL	DIF. M	T	GL	DIF. M
FES RELACIONES	-2,99**	278	-1,39	-			-		
FES ESTABILIDAD	-								
MADRE ACEPTACIÓN-IMPLICACIÓN				2,64***	209	9,01	3,20***	168	10,53
PADRE ACEPTACIÓN-IMPLICACIÓN				2,66***	201	10,34	2,84***	156	10,66
PADRE COERCIÓN-IMPOSICION	2,48**	348	8,48						

P. Asociada: * = 0.05 > <0.03; ** = 0.03 > <0.01; *** = <0.01

Tabla 3.7. Diferencias T-Test en la percepción del clima social y educativo familiar por nivel y sexo para toda la muestra

5.2.2 Diferencias por nivel

Cuando analizamos estas variables por niveles, apreciamos en la tabla 3.7 que hay diferencias significativas en algunos aspectos del clima social y educativo familiar, entre los sujetos escolarizados en el nivel de 4º en relación a los sujetos de niveles superiores (5º y 6º).

En un primer momento, podemos observar que los sujetos de 6º perciben un contexto familiar con menor estabilidad que los sujetos de 4º y se aprecian diferencias marginalmente significativas en las medias ($p=0.08$) que indican que para los sujetos de mayor edad la estructura familiar adquiere importancia, informando de una organización poco clara y un menor grado de control. Estos datos ponen de manifiesto contextos que tienden a ser permisivos y donde hay una falta de normas y límites que ayuden a adquirir responsabilidades.

Pero sin lugar a dudas, destaca las diferencias de medias encontradas en la dimensión de Aceptación-Impliación, observándose en la tabla 3.7 que los sujetos de niveles superiores perciben menor grado de comunicación y afecto con ambas figuras ($p<0.01$), siendo la Aceptación-Impliación con los padres la que obtiene medias más bajas con la edad.

5.3 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR ENTRE LOS SUBGRUPOS (OTROS, BULLIES, VÍCTIMAS Y V-P)

En la tabla 3.6 (pag. 106) recogemos las diferencias que han resultado significativas en la comparación de las medias de los distintos subgrupos. En ella podemos observar las diferencias significativas (Ver anexo II) encontradas en autonomía, estabilidad y cohesión familiar.

- **Autonomía**

En el análisis de la dimensión autonomía, se observa (Tabla 3.6) que son los sujetos bullies y víctimas-provocadores los que presentan medias más bajas ($X=39$), dándose diferencias que resultan significativas estadísticamente en el caso de los bullies en relación a los otros ($p=0.02$) y en relación al grupo de víctimas ($p=0.06$), quienes también muestran valores medios con tendencia a ser bajos ($X=44$). Estos datos ponen de manifiesto que el grupo de sujetos bullies indican tener un ambiente familiar menos favorecedor de la autonomía personal. Del mismo modo, aunque las diferencias entre el grupo de sujetos víctimas-provocadores y los otros no resultan significativas, debido al tamaño de la muestra, destacamos que este perfil también muestra una media con tendencia a ser baja, percibiendo un contexto familiar poco favorecedor de la autonomía.

- **Estabilidad y organización**

En relación a la **estabilidad**, observamos en la tabla 3.6 que los sujetos perciben de forma diferente la organización y la estructura familiar, destacando que son los sujetos bullies los que perciben un contexto familiar con mayor estabilidad. Vemos así, que existen diferencias significativas entre los bullies y los otros ($p=0.02$) y entre los bullies y los víctimas ($p=0.01$) a favor de los bullies, siendo este grupo de sujetos los que valoran esta dimensión por encima de la media ($X=54,58$).

Por el contrario, los sujetos víctimas y víctimas-provocadores presentan puntuaciones medias algo más bajas ($X=50,59$) que revelan una menor estabilidad en su contexto familiar. Además, los resultados en las comparaciones de las medias de los sujetos implicados en bullying para las subescalas muestran que esta estabilidad viene marcada principalmente por una falta de **organización** más que por una falta de control, ya que es en la subescala de organización donde se aprecian diferencias significativas de los sujetos víctimas en relación a los bullies ($p<0.01$).

Según estos datos, los sujetos víctimas perciben un menor grado de organización en el funcionamiento familiar ($X=49$) pero indican que hay cierto control en el mismo ($X=53$), no observándose diferencias significativas en relación a los bullies en control. Por su parte, los bullies indican una mayor organización ($X=54$) y un alto control ($X=56$) contribuyendo ambos aspectos a percibir su contexto familiar con cierta estabilidad.

- **Relaciones y cohesión familiar**

En relación a la dimensión **relaciones**, no observamos diferencias significativas entre los diferentes subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p), apreciándose medias próximas entre los otros y los sujetos implicados en bullying ($X=49$) que alcanzan un valor medio. Sin embargo, cabe destacar que los sujetos víctimas presentan la media más baja ($X=47$) en esta variable, manifestando tener niveles que tienden a ser más bajos en comunicación e interacción con los diferentes miembros de su contexto familiar que puede estar contribuyendo a que perciban menor estabilidad a pesar de tener un alto control.

Además, en las subescalas de esta dimensión, observamos en la tabla 3.6, que existen diferencias significativas entre los sujetos víctimas y los sujetos bullies a la hora de valorar la **cohesión** familiar ($p=0.02$), y mientras los bullies y víctimas-provocadores indican cierto grado de cohesión en sus contextos los víctimas perciben un menor grado de apoyo y ayuda entre sus familiares.

- **Expresividad, control y conflicto**

Por último, destaca el hecho de que no se encuentran diferencias significativas en las variables de expresividad, control y conflicto, coincidiendo los sujetos implicados en bullying en la percepción de estos aspectos que consideramos de máxima relevancia en el funcionamiento familiar. Podemos observar en el gráfico 3.20, que los tres perfiles muestran valores medios en los procesos comunicativos ($X=49$) pero también en conflicto ($X=45$) y valores que destacan por ser altos en control para los sujetos bullies y los sujetos víctimas ($X=55$).

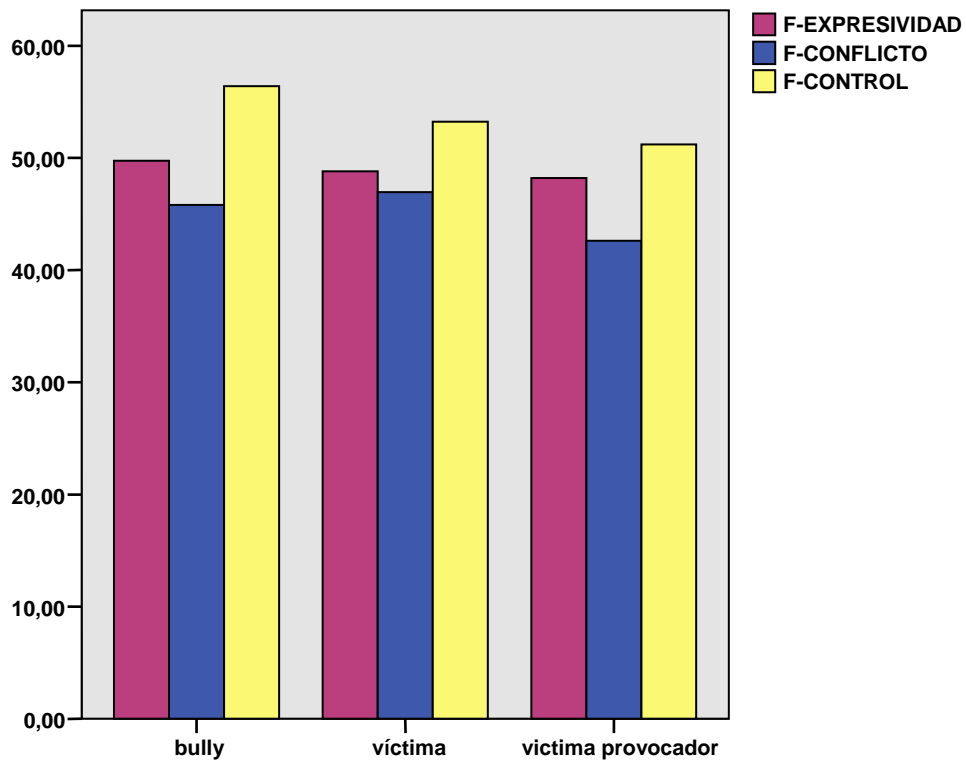


Gráfico 3.20. Nivel de Expresividad, Conflicto y Control familiar para bully, víctima y v-p

En el análisis de la variable **control** se observa (gráfico 3.20) que los bullies, al igual que sucedía en el contexto escolar, indican tener un grado de control mayor, presentando la media más alta ($X=56$), que junto a la falta de autonomía ponen de manifiesto unas normas estrictas que reducen el grado de participación de estos sujetos.

En contraste, la media obtenida por los sujetos víctimas-provocadores en esta variable ($X=51$) indica que este grupo de sujetos percibe niveles más bajos de control en su contexto familiar, incidiendo este aspecto en la percepción de una menor estabilidad.

También creemos interesante el hecho de que los sujetos implicados en bullying coincidan en describir contextos familiares con cierto nivel de **conflicto**, destacando que la media más alta en esta variable ($X=47$) la encontramos en las familias de los sujetos víctimas. A ello se une, que aunque los tres perfiles perciben un clima familiar con niveles medios en **comunicación**, observándose en el gráfico 3.20 que los sujetos víctimas y víctimas-provocadores muestran medias más bajas en esta variable ($X=48$) y perciben contextos familiares menos favorecedores de la libre expresión de ideas y sentimientos, influyendo en su percepción de poca estabilidad y poca cohesión familiar.

Se comprueba así que los sujetos implicados en bullying tienen una percepción propia del clima social familiar que puede ayudarnos a entender mejor los aspectos que se relacionan con la dinámica bullying. Observamos que los contextos de estos sujetos se caracterizan por un cierto nivel de conflicto y niveles altos de control, dándose diferencias más marcadas en los aspectos de estabilidad y autonomía.

Es en estos aspectos donde se observa que los sujetos víctimas perciben menor cohesión y organización familiar mientras que los sujetos bullies otorgan mayor importancia a los procesos de autonomía personal a la vez que encuentran contextos familiares con mayor estabilidad y cohesión.

5.4 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR ENTRE LOS SUBGRUPOS (OTROS, BULLIES, VÍCTIMAS Y V-P)

- **Aceptación-Implicación**

En el análisis de la dimensión Aceptación-Implicación no se observan diferencias significativas entre los diferentes sujetos (otros, bullies, víctimas y v-p), sin embargo destaca que los sujetos no implicados en bullying alcanzan medias algo superiores en esta variable en relación a la madre ($X=72$) y al padre ($X=69$), siendo mayor el grado el

grado de diálogo y razonamiento en los contextos familiares de los sujetos no implicados en bullying (otros). Además, destaca que los sujetos implicados en bullying presentan diferencias en las medias de la variable Aceptación-Impliación para la madre y el padre según el perfil.

Observamos así (Gráfico 3.21), como el grupo de sujetos víctimas percibe una mayor Aceptación-Impliación por parte de las madres ($X=69$), siendo los padres los que obtienen una media más baja ($X=65$). De manera contraria, se observa que los sujetos bullies perciben una mayor Aceptación-Impliación por parte de los padres ($X=69$), siendo las madres las que obtienen una media más baja ($X=65$).

Por su parte, los víctimas-provocadores presentan las medias más bajas en Aceptación-Impliación paterna ($X=64$) y materna ($X=60$), destacando que es algo superior en el caso de los padres, al igual que sucede con el grupo de sujetos bullies.

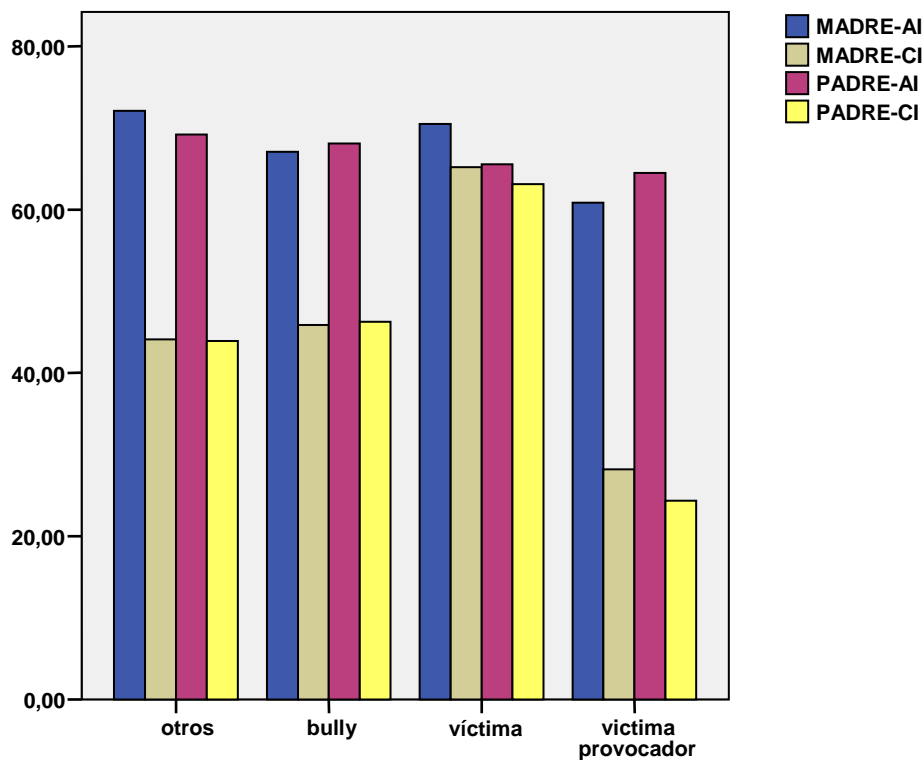


Gráfico 3.21. Nivel de Aceptación-Impliación y Coerción-Imposición (madre y padre)

- **Coerción-Imposición**

Es en el análisis de la dimensión Coerción-Imposición donde encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los distintos subgrupos que quedan recogidas en la tabla 3.6 (pag.106), en la que mostramos los resultados significativos de los diferentes análisis (Prueba T) comparativos entre las medias de los otros, bullies, víctimas y víctimas-provocadores para el contexto escolar y familiar. En el análisis de esta dimensión destacan las diferencias de los sujetos víctimas con respecto a los demás subgrupos.

Vemos así (Gráfico 3.21) que los sujetos víctimas define un estilo de socialización alto en Coerción-Imposición materna ($X=64$) y paterna ($X=63$), los sujetos bullies y los otros muestran niveles medios en esta variables para ambas figuras, siendo los padres de los bullies lo que obtienen la media más alta ($X=45$) y los víctimas-provocadores informan de un bajo grado de Coerción-Imposición tanto materna como paterna ($X=25$).

Destaca el hecho de que los bullies muestran medias en Coerción-Imposición próximas a las de los sujetos no implicados, no encontrando diferencias significativas con respecto a los otros para este perfil. Estos dos grupos muestran niveles moderados de coerción que reflejan estilos con tendencia a la permisividad ante las conductas inadecuadas de sus hijos, siendo los niveles de aceptación-implicación los que pueden marcar diferencias entre estos dos grupos.

Según estos datos, hay claras diferencias en el grado Coerción-Imposición que los padres manifiestan ante las conductas de sus hijos, siendo esta variable la que perfila estilos de socialización diferentes para el sujeto bully, víctima y víctima-provocador. Sin duda estos datos resultan de gran interés a la hora de comprender los aspectos que desde este contexto pueden estar favoreciendo y manteniendo la implicación en bullying de sus hijos.

Los sujetos víctimas muestran diferencias significativas (Tabla 3.6) en Coerción-Imposición materna ($p<0.01$) y paterna ($p=0.01$) en relación a los otros, al igual que sucedía en los aspectos relacionales, pero también con respecto a los víctimas-provocadores ($p<0.01$; $p=0.01$) y a los bullies ($p=0.02$; $p=0.06$).

Los sujetos víctimas manifiestan tener contextos con mayor nivel de coerción, obteniendo medias más altas que los bullies y los víctimas-provocadores en todas las variables de esta dimensión (privación, coerción verbal y coerción física) y destaca dos aspectos, por un lado alcanzan valores medios en coerción verbal materna y paterna ($X=40$), siendo ésta ejercida en mayor medida que la coerción física o la privación, y por otro que las medias en todas las variables son algo más altas en la figura paterna.

Cuando comparamos las medias con los otros dos perfiles, podemos ver en la tabla 3.6 que se dan diferencias estadísticamente significativas con los víctimas-provocadores en coerción física y coerción verbal paterna ($p=0.03$) y materna ($p=0.01$; $p=0.03$) que sin embargo no difieren significativamente de las obtenidas por los bullies.

Esta coerción debe ser analizada en relación a las variables de diálogo y afectividad, en las que se observa (gráfico 3.22) como los sujetos víctimas perciben una relación menos afectiva ($X=41$) y menos comunicativa con la figura paterna ($X=43$). En relación a la figura materna destacan medias algo más altas, que alcanzan valores medios en diálogo ($X=47$), poniéndose de manifiesto una mejor relación con las madres.

Los contextos familiares de **los sujetos víctimas-provocadores** presentan niveles muy bajos de Coerción-Imposición y destaca que presentan niveles bajos de indiferencia e displicencia, pero superiores a los de los sujetos bullies y víctimas. Además, son los padres de estos sujetos los que obtienen medias más altas que las madres en indiferencia ($X=20$) y displicencia ($X=22$), perfilándose estilos educativos negligentes y más permisivos por parte de los padres ante las conductas agresivas de sus hijos, aun siendo conocedores de las mismas. En relación al diálogo y la afectividad, podemos observar en el gráfico 3.22 que este perfil muestra niveles medios en diálogo materno ($X=50$) y destaca por presentar niveles superiores en afectividad paterna ($X=47,2$), mostrando una relación más comunicativa con las madres pero mayor afectividad con los padres quizá por la displicencia ante sus conductas.

Con respecto a **los sujetos bullies**, se observa en la tabla 3.6 que las diferencias más significativas se dan en las medias de Coerción-Imposición materna con respecto a los sujetos víctimas, sin embargo las diferencias en Coerción-Imposición paterna con respecto a los víctimas ($p=0.06$), muestran que son los padres quienes ejercen una

mayor coerción en los contextos familiares de los bullies, siendo la coerción verbal la que obtiene medias más altas para el padre y para la madre ($X=37$).

Este aspecto, debe ser analizado teniendo en cuenta las variables de diálogo y afectividad, observándose en el gráfico 3.22 que los sujetos bullies perciben una relación más comunicativa con la figura paterna ($X=46$) y una relación más afectiva ($X=44$) en relación a los sujetos víctimas, que alcanza valores medios. Además, al igual que sucede con los padres de los víctimas-provocadores en el caso de los bullies también son éstos los que muestran niveles más altos en displicencia ante sus conductas negativas y de indiferencia ante las positivas, mostrándose así que la Aceptación-Implicación en este perfil puede verse reforzada por la permisividad ante sus conductas agresivas, al tiempo que ejercen modelos coercitivos que también alcanzan valores con tendencia a medios en coerción verbal.

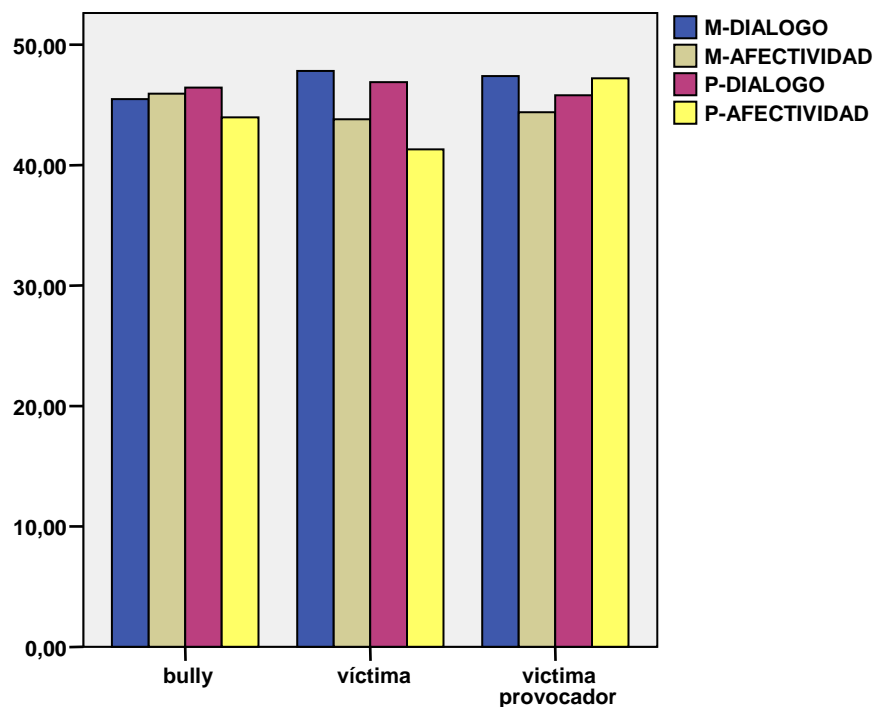


Gráfico 3.22. Nivel de Diálogo y Afecto (madre y padre) para bully, víctima y v-p

6. ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES PARA EL PERFIL DE AGRESOR Y EL PERFIL DE VÍCIMA

En las tablas 3.8 y 3.9 se presentan las correlaciones de Pearson entre la puntuación en la escala de agresividad y victimización y las variables correspondientes al clima social, escolar y familiar.

Estas correlaciones nos permiten analizar la relación entre los sujetos agresores y víctimas y la percepción de sus contextos próximos, estableciendo en último término características asociadas a cada perfil que sin duda, serán de gran utilidad en el diseño de programas de intervención.

6.1 Análisis de las relaciones para el perfil de agresor

En primer lugar, y en relación a los **aspectos sociométricos**, se observa una correlación negativa y significativa ($R = -0,354$; $p = 0,02$; $n = 43$) entre la agresividad y el número de elecciones. Este índice es congruente con la relación positiva y significativa entre la agresividad y el rechazo ($R = 0,360$; $p = 0,018$; $n = 43$). Estos datos nos reflejan una baja aceptación, que va siendo menor según va aumentando el nivel de agresividad, y un alto rechazo que también va en aumento con el nivel de agresividad, poniéndose de manifiesto la importancia de las relaciones sociales a estas edades donde ya se observa aspectos sociométricos claramente definidos.

Una de las características que mantiene una relación positiva y significativa con los niveles de agresividad es la provocación ($R = 0,622$; $p < 0,001$; $n = 43$), encontrándonos con sujetos altamente agresivos y provocadores, que son los que están más expuestos al rechazo, ya que se observa una relación positiva y significativa entre el rechazo y la provocación ($R = 0,459$; $p < 0,001$; $n = 426$).

El resto de pruebas correlacionales no ofrece resultados estadísticamente significativos, debido en parte al tamaño de la muestra. Es así que se observan relaciones que son marginalmente significativas con el nivel de agresividad.

Entre ellas, encontramos una relación negativa entre la agresividad y las expectativas de ser elegido ($R = -0,71$; $p = 0,079$; $n = 43$). Este índice es congruente con la relación positiva que encontramos entre la agresividad y las expectativas de ser rechazado ($R = 0,269$; $p = 0,081$; $n = 43$) por lo que podemos decir que los sujetos agresivos además de ser rechazado son conscientes de ello y saben que no son elegidos por los compañeros para la realización de actividades y juegos.

Cuando analizamos el **contexto escolar**, la puntuación en agresividad y la obtenida en estabilidad escolar (CES-ES) también resulta marginalmente significativa. Dicha relación es positiva ($R = 0,279$; $p = 0,07$; $n = 47$) indicándonos que los sujetos más agresivos perciben una mayor estabilidad en este contexto que los sujetos víctimas. Se observa una relación positiva con los aspectos del clima relacional escolar (CES-RE), tanto de implicación como de afiliación y ayuda que nos indica que los agresores perciben algo mejor estos aspectos mostrando que el apoyo que reciben por parte de un grupo de iguales les puede estar aportando cierta estabilidad en este contexto.

También encontramos una relación marginalmente significativa entre la autonomía familiar y el nivel de agresividad. Dicha relación es negativa ($R = -0,335$; $p = 0,065$; $n = 31$) por lo que podemos decir que los sujetos más agresivos perciben un contexto familiar poco favorecedor de la autonomía personal. Sin embargo este factor no afecta a su percepción de la estabilidad o la cohesión familiar ya que no se aprecian correlaciones significativas para este perfil.

En este punto, también se observa una relación inversa estadísticamente significativa en el conjunto de sujetos implicados en bullying ($R = 0,483$; $p = 0,001$; $n = 47$) que nos informa de que a mayor autonomía en sus contextos familiares perciben una menor cohesión, por lo que podemos decir que extremos en esta variable no son percibidos positivamente por estos sujetos, convirtiéndose este aspecto fundamental en los estilos de socialización de las familias de los sujetos implicados en bullying.

Por último, en relación a los aspectos del **estilo de socialización parental**, podemos ver en la tabla 3.8 la ausencia de correlaciones significativas entre los agresores y las dimensiones que definen el estilo educativo familiar.

Sin embargo, destacamos en este punto, la relación negativa con la Aceptación-Implicación paterna y materna y con la Coerción-Imposición paterna, que nos sugiere contextos bajos de afectividad y comunicación por parte de ambos progenitores y con una menor coerción por parte del padre, poniéndose de manifiesto que los estilos permisivos favorecen y refuerzan la agresividad de sus hijos, al tiempo que se observa para toda la muestra como la Aceptación-Implicación relaciona positivamente con el número de elecciones en el aula y de forma inversa con el rechazo.

6.2 Correlaciones para el perfil de víctima

En relación a los **aspectos sociométricos**, se observa en la tabla 3.9 como la puntuación en victimización está relacionada positivamente y de forma significativa con el número de rechazos ($R= 0,366$; $p= 0,036$; $n= 33$). A la vez, vemos como los sujetos que obtienen más puntuación en la variable víctima son considerados cobardes ($R= 0,587$; $p < 0,001$) y son objeto de mayor manía por parte de sus iguales ($R= 0,481$; $p= 0,005$; $n = 33$). Por último, en relación a los aspectos psicosociales, se observa una relación inversa estadísticamente significativa entre estos y la variable fortaleza ($R= -0,358$; $p= 0,041$; $n= 33$). Estos resultados nos revelan que los sujetos víctimas además de ser rechazados provocan actitudes de antipatía hacia ellos. Además, se pone de manifiesto que la actitud de poca empatía por parte del grupo, considerándolos cobardes, está contribuyendo a que el víctima se vea sólo e indefenso, a la vez que facilita las conductas agresivas de los bullies. Además podemos ver como la fortaleza juega un papel importante en los aspectos sociales del aula, comprobándose para el conjunto de la muestra que esta característica relaciona de forma significativa y positiva con la aceptación ($R= 0,164$; $p= 0,001$; $n=436$), pero también con el rechazo ($R= 0,118$; $p= 0,015$; $n=426$), por lo que podemos interpretar que ser un sujeto fuerte proporciona popularidad dentro de aula a unos, mientras que para otros que, pueden estar buscando la popularidad a través de la fortaleza, les supone ser rechazados dentro del grupo.

Además, observamos en relación a los aspectos sociométricos que existe una relación marginalmente significativa entre el nivel de victimización y las expectativas de ser rechazado ($R= 0,327$; $P= 0,063$; $n=33$), poniéndose de manifiesto que los sujetos víctimas, que son rechazados, se les considera cobardes y se les tiene manía, son consciente del rechazo social que provocan, por lo que entendemos que además de ser víctimas de las agresiones de los bullies, son víctimas de un clima social poco gratificante para ellos.

En relación al **contexto escolar** las correlaciones negativas entre la victimización y los aspectos de interacción social y de estabilidad contrastan con las correlaciones reflejadas en la tabla 3.8 referidas al perfil de agresor.

Los sujetos que puntúan más alto en victimización son los que dicen tener un menor conocimiento de sus compañeros, una baja amistad y poca ayuda a la hora de realizar las tareas por parte de éstos, observándose en la tabla 3.9 una relación lineal negativa y estadísticamente significativa con la variable afiliación ($R = -0,452$; $p = 0,020$; $n = 26$). Pero además, se observa una relación marginalmente significativa y negativa con la dimensión relaciones ($R= 0,310$; $p= 0,089$; $n= 31$) que pone de manifiesto que estos sujetos además de valorar negativamente la interacción con sus iguales también perciben bajos niveles de participación e implicación en las actividades propuestas y poca ayuda por parte del profesor a aquellos sujetos que lo necesitan.

Junto a los aspectos relacionales encontramos que los niveles de victimización correlacionan significativamente y de forma negativa con el nivel de valoración de la organización del aula ($R= -0,548$; $p= 0,004$; $n= 26$). Entendemos que esta percepción negativa del funcionamiento de la clase está provocada por la baja colaboración y ayuda que reciben de sus iguales, ya que se observa para el conjunto de sujetos implicados en bullying como la afiliación correlaciona positivamente y de forma significativa con la organización del aula ($R= 0,553$; $p< 0,001$; $n= 54$). Estos datos revelan que los sujetos implicados en bullying que se sienten más integrados en el aula perciben el clima escolar más estable siendo los sujetos con altos niveles de victimización los que encuentran los elementos organizativos del aula menos satisfactorios, en parte porque están contribuyendo a mantener su situación de víctima.

Respecto a la percepción del **clima social familiar**, no se ha encontrado una relación significativa entre el nivel de victimización y los aspectos de interacción, de autonomía y de estabilidad, destacando que se observa una relación negativa con el nivel de interacción entre sus miembros y con el nivel de estabilidad.

Sin embargo, si se ha encontrado una relación significativa y negativa con el nivel de Aceptación-Implicación materna y paterna. Se observan relaciones marginalmente significativas y negativas con el nivel de diálogo paterno ($R = -0,399$; $p = 0,73$; $n = 21$) y con el nivel de afectividad materna ($R = -0,344$; $p = 0,9$; $n = 24$).

Estas relaciones están en consonancia con las relaciones significativas y negativas encontradas en dialogo materno ($R = -0,418$; $p = 0,042$; $n = 24$) y afectividad paterna ($R = -0,489$; $p = 0,024$; $n = 21$) por lo que podemos decir que los sujetos víctimas perciben niveles más bajos de comunicación y afectividad con sus madres y con sus padres. Estos datos ponen de manifiesto que el clima de socialización de los sujetos víctimas es percibido de forma negativa por ellos, dando a entender que se encuentran con contextos familiares poco favorecedores de la ayuda y el apoyo que ellos necesitan.

Tabla 3.8. Correlaciones entre el perfil de agresor y las variables del clima social, escolar y familiar

	AGRESIVO	ELEGIDO	RECHAZO	PROVOCA	EXPELEG	EXPRECH	CES-ES	FES-AUTO	MADRE-AI	MADRE-CI	PADRE-AI	PADRE-CI
AGRESIVO	1	-,354*	,360*	,622**	-,271	,269	,279	-,335	-,060	,060	-,118	-,084
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)		,020	,018	,000	,079	,081	,077	,065	,719	,718	,492	,627
N	43	43	43	43	43	43	41	31	38	38	36	36
ELEGIDO	-,354*	1	-,247**	-,136**	,723**	-,016	,027	-,002	,103*	-,069	,116*	-,038
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,020		,000	,005	,000	,745	,602	,974	,048	,184	,031	,475
N	43	426	426	426	426	426	381	280	368	368	350	350
RECHAZO	,360*	-,247**	1	,450**	-,193**	,523**	-,063	,016	-,189**	,016	-,196**	-,010
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,018	,000		,000	,000	,000	,222	,796	,000	,759	,000	,851
N	43	426	426	426	426	426	381	280	368	368	350	350
PROVOCA	,622**	-,136**	,450**	1	-,066	,431**	-,045	-,072	-,087	,001	-,020	,001
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,000	,005	,000		,176	,000	,383	,231	,097	,980	,709	,990
N	43	426	426	426	426	426	381	280	368	368	350	350
EXPELEG	-,271	,723**	-,193**	-,066	1	-,006	,008	-,033	,127*	-,039	,088	-,028
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,079	,000	,000	,176		,909	,874	,578	,015	,457	,099	,596
N	43	426	426	426	426	426	381	280	368	368	350	350
EXPRECH	,269	-,016	,523**	,431**	-,006	1	-,033	-,112	-,074	-,055	-,018	-,051
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,081	,745	,000	,000	,909		,525	,061	,156	,290	,743	,337
N	43	426	426	426	426	426	381	280	368	368	350	350
CES-ES	,279	,027	-,063	-,045	,008	-,033	1	-,086	,158**	-,037	,085	-,038
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,077	,602	,222	,383	,874	,525		,154	,003	,486	,122	,494
N	41	381	381	381	381	381	381	274	350	350	334	334
FES-AUTO	-,335	-,002	,016	-,072	-,033	-,112	-,086	1	-,062	-,121*	-,062	-,079
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,065	,974	,796	,231	,578	,061	,154		,310	,045	,320	,205
N	31	280	280	280	280	280	274	280	274	274	262	262
MADRE-AI	-,060	,103*	-,189**	-,087	,127*	-,074	,158**	-,062	1	,020	,732**	,024
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,719	,048	,000	,097	,015	,156	,003	,310		,708	,000	,655
N	38	368	368	368	368	368	350	274	368	368	349	349
MADRE-CI	,060	-,069	,016	,001	-,039	-,055	-,037	-,121*	,020	1	,006	,861**
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,718	,184	,759	,980	,457	,290	,486	,045	,708		,918	,000
N	38	368	368	368	368	368	350	274	368	368	349	349
PADRE-AI	-,118	,116*	-,196**	-,020	,088	-,018	,085	-,062	,732**	,006	1	,003
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,492	,031	,000	,709	,099	,743	,122	,320	,000	,918		,957
N	36	350	350	350	350	350	334	262	349	349	350	350
PADRE-CI	-,084	-,038	-,010	,001	-,028	-,051	-,038	-,079	,024	,861**	,003	1
Correlación de Pearson												
Sig. (bilateral)	,627	,475	,851	,990	,596	,337	,494	,205	,655	,000	,957	
N	36	350	350	350	350	350	334	262	349	349	350	350

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

***. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 3.9. Correlaciones entre el perfil de víctima y las variables del contexto social, escolar y familiar

	VICTIMA	RECHAZO	EXPRECH	FUERTE	COBARDE	MANIA	CES-RE	C- AFILIACION	C- ORGANI ZACION	M- DIALOGO	M- AFECTIVI DAD	P- DIALOGO	P- AFECTIVI DAD
Correlación de Pearson	1	,366*	,327	-,358*	-,587**	,481**	-,310	-,452*	-,548**	-,418*	-,344	-,399	-,489*
Sig. (bilateral)		,036	,063	,041	,000	,005	,089	,020	,004	,042	,099	,073	,024
N	33	33	33	33	33	33	31	26	26	24	24	21	21
Correlación de Pearson	,366*	1	,523**	,118*	,406**	,700**	-,128*	-,101	-,049	-,134	-,094	-,273	-,252
Sig. (bilateral)	,036		,000	,015	,000	,000	,012	,466	,726	,352	,518	,064	,088
N	33	426	426	426	426	426	381	54	54	50	50	47	47
Correlación de Pearson	,327	-,523**	1	,281**	,235**	,410**	-,129*	-,108	-,098	-,102	,089	-,139	-,041
Sig. (bilateral)	,063	,000		,000	,000	,000	,012	,436	,479	,479	,538	,351	,783
N	33	426	426	426	426	426	381	54	54	50	50	47	47
Correlación de Pearson	-,358*	,118*	,281**	1	-,077	,068	-,039	-,054	-,143	-,175	-,077	-,084	,057
Sig. (bilateral)	,041	,015	,000		,113	,161	,444	,696	,303	,223	,594	,572	,703
N	33	426	426	426	426	426	381	54	54	50	50	47	47
Correlación de Pearson	,587**	,406**	,235**	-,077	1	,469**	-,105*	-,282*	-,070	-,034	-,059	-,147	-,257
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,113		,000	,040	,039	,613	,813	,684	,323	,082
N	33	426	426	426	426	426	381	54	54	50	50	47	47
Correlación de Pearson	,481**	,700**	,410**	,068	,469**	1	-,120*	-,158	-,039	-,057	-,139	-,197	-,221
Sig. (bilateral)	,005	,000	,000	,161	,000		,019	,254	,777	,696	,334	,185	,135
N	33	426	426	426	426	426	381	54	54	50	50	47	47
Correlación de Pearson	-,310	-,128*	-,129*	-,039	-,105*	-,120*	1	,784**	,642**	,323*	,151	,274	,168
Sig. (bilateral)	,089	,012	,012	,444	,040	,019		,000	,000	,024	,301	,065	,264
N	31	381	381	381	381	381	381	54	54	49	49	46	46
Correlación de Pearson	-,452*	-,101	-,108	-,054	-,282*	-,158	,784**	1	,553**	,241	,063	,247	,109
Sig. (bilateral)	,020	,466	,436	,696	,039	,254	,000		,000	,095	,668	,098	,471
N	26	54	54	54	54	54	54	54	54	49	49	46	46
Correlación de Pearson	-,548**	-,049	-,098	-,143	-,070	-,039	,642**	,553**	1	,247	,083	,192	,230
Sig. (bilateral)	,004	,726	,479	,303	,613	,777	,000	,000		,088	,569	,201	,125
N	26	54	54	54	54	54	54	54	54	49	49	46	46
Correlación de Pearson	-,418*	-,134	-,102	-,175	-,034	-,057	,323*	,241	,247	1	,523**	,930**	,429**
Sig. (bilateral)	,042	,352	,479	,223	,813	,696	,024	,095	,088		,000	,000	,003
N	24	50	50	50	50	50	49	49	49	50	50	46	46
Correlación de Pearson	-,344	-,094	,089	-,077	-,059	-,139	,151	,063	,083	,523**	1	,589**	,734**
Sig. (bilateral)	,099	,518	,538	,594	,684	,334	,301	,668	,569	,000		,000	,000
N	24	50	50	50	50	50	49	49	49	50	50	46	46
Correlación de Pearson	-,399	-,273	-,139	-,084	-,147	-,197	,274	,247	,192	,930**	,589**	1	,556**
Sig. (bilateral)	,073	,064	,351	,572	,323	,185	,065	,098	,201	,000	,000		,000
N	21	47	47	47	47	47	46	46	46	46	46	47	47
Correlación de Pearson	-,489*	-,252	-,041	,057	-,257	-,221	,168	,109	,230	,429**	,734**	,556**	1
Sig. (bilateral)	,024	,088	,783	,703	,082	,135	,264	,471	,125	,003	,000	,000	
N	21	47	47	47	47	47	46	46	46	46	46	47	47

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En la discusión de los resultados establecemos los puntos que se recogen en las hipótesis, es así que abordamos la incidencia del fenómeno bullying y la relación con los aspectos sociales, situacionales, escolares y familiares.

1. INCIDENCIA DEL FENÓMENO BULLYING

Los resultados obtenidos en el análisis de la incidencia sugieren que el fenómeno bullying es un hecho que está presente en los centros escolares de nuestra Región. Asimismo, nuestro estudio muestra una clara relación entre ciertas características individuales y el fenómeno bullying, entendiendo que ser chico, ser un sujeto de integración, ser inmigrante o ser repetidor son factores de riesgo para la implicación en este tipo de dinámicas. Sin embargo, desde el punto de vista de la intervención, cabe resaltar que se da un alto rechazo por parte del grupo hacia los sujetos de integración, de inmigración o repetidores, poniéndose de manifiesto la asociación entre factores individuales y sociales a la hora de comprender y abordar el fenómeno bullying (Cowie, 2000; Ballester y Arnaiz, 2001; Trianes et al., 2003; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

1.1 INCIDENCIA POR CENTRO, NIVEL, GRUPO Y EDAD

En relación a la **incidencia por centros**, los datos indican que éste es un fenómeno que se está produciendo en todos los centros, independientemente del tamaño y la ubicación de los mismos. Nuestro estudio, comprueba que el bullying es un fenómeno común en la vida de los centros rurales y urbanos (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson y Savela, 2000), y contrasta con los datos obtenidos en el estudio de Wolke y Woods (2001) que indican que el tamaño del centro o el número de instalaciones físicas son características que se relacionan con la incidencia del bullying.

Del mismo modo, los datos revelan que el fenómeno bullying está presente en todos los **niveles** del estudio y se ven implicados los sujetos de todas las edades (9, 10, 11 y 12), dándose una incidencia similar en los tres últimos cursos de la Educación Primaria. Estos resultados nos permiten afirmar que estas situaciones también tienen cabida en esta etapa educativa (Craig, Pepler y Atlas, 2000; Wolke y Woods, 2001; Rueda, 2003) e incluso pensar que pueden estar produciéndose a edades cada vez más tempranas, ya que como señalan Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004 se está observando una ampliación hacia los extremos donde las edades de 8, 9 y 10 años cobran especial relevancia desde el punto de vista del estudio y de la intervención.

El estudio también muestra una mayor intensidad en los cursos de de 5º y 6º y destaca como el porcentaje de bullies aumenta con la edad (Ramirez, 2006; Solberg y Olweus, 2003) mientras que el número de sujetos implicados como víctimas es más bajo a los 12 años (Smith y Brain, 2000), llamando nuestra atención que a la edad de 9 años no se observa el perfil de víctima-provocador. Una posible interpretación de este hecho, es que los sujetos víctimas-provocadores previamente han sido víctimas en el proceso bullying y con la edad tienden a defenderse con patrones agresivos, dado que los estudios señalan que las víctimas activas o víctimas-provocadores presentan reacciones impulsivas y agresivas cuando son agredidos (Mestre, Samper y Frías, 2002; Card, 2003; Unnever y Cornell, 2003). En relación a estos datos, cabe mencionar que ellos mismos tienden a señalarse como víctimas del grupo (Ver anexo I).

Por último, los datos indican, que la presencia del fenómeno bullying se da en todas las **aulas** de nuestro estudio, independientemente de la denominación de los grupos (A, B y C), del nivel e incluso de la ratio de las mismas, y se comprueba en el análisis realizado por aulas que con ratios bajas de 18 sujetos y altas de 30 sujetos la incidencia del fenómeno es similar (Ver anexo I), por lo que interpretamos que estas variables no son características tan importantes en la incidencia del bullying como las relativas a los aspectos personales y sociales (Veenstra et al., 2005; Eisenbraun, 2007).

Los datos obtenidos del análisis de la incidencia corroboran nuestra hipótesis (2.1.a) y reflejan que el fenómeno bullying es un hecho en los centros educativos de nuestra Región que no está relacionado con aspectos estructurales o situacionales.

1.2 INCIDENCIA SEGÚN LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES

A la hora de analizar la incidencia del fenómeno bullying hemos tenido en cuenta ciertas características personales o individuales que distintos estudios revelan como significativas por su relación con las conductas agresivas entre escolares. Entre ellas hemos recogido: el sexo, la integración, la inmigración, la repetición o tener padres separados.

- **El sexo**

En el análisis de la incidencia por sexo, los resultados obtenidos corroboran nuestra hipótesis (2.1 b.1) y coinciden con los numerosos estudios que confirman que el sexo es un factor de riesgo para la implicación en bullying, siendo éste un fenómeno preferentemente masculino (Solberg y Olweus, 2003; Espelage, Holt y Henkel, 2003; Tapper y Boulton, 2004). Los datos muestran que el perfil de bully se ve prácticamente representado por chicos, viéndose también porcentajes superiores en el perfil de víctima y víctima-provocador.

Sin embargo, aunque los datos reflejan una mayor implicación de los chicos, sobre todo en el perfil de bullies, encontramos que las chicas alcanzan porcentajes considerables en el perfil de víctimas y víctimas-provocadoras, comprobándose que la tendencia a que éste sea un fenómeno casi exclusivo del género masculino está cambiando (Carney y Merrell, 2001). Estos resultados pueden estar indicando que las conductas agresivas de las chicas, lejos de ser infrecuentes, pueden estar pasando más desapercibidas por tratarse de agresiones indirectas cuya observación y detección se hace más difícil a la vez que resultan más difíciles de identificar por el alumnado (Toldos, 2005; Veenstra et al., 2005; González, Postigo, Montoya y Martorell, 2007).

- **Integración**

Los datos nos indican que ser un sujeto de integración se relaciona significativamente con la implicación en bullying. Estos resultados corroboran nuestra hipótesis (2.1 b.2) y ponen de manifiesto que presentar necesidades educativas especiales es un factor de riesgo, que incide principalmente en el perfil de víctima.

Además, los resultados de nuestra investigación también corroboran nuestra hipótesis (2.1.d) y resultan de gran interés desde el punto de vista de su relación significativa con la variable rechazo, lo que explicaría que estos sujetos se encuentran menos integrados socialmente y no tienen protección de sus iguales, siendo ésta la característica principal que puede estar haciendo que sean el blanco perfecto para los bullies (Card, 2003).

En esta línea, consideramos interesante seguir profundizando y poder asociar ciertas necesidades educativas especiales a cada perfil, ya que como señalan algunos estudios (Unnever y Cornell, 2003; Farrington, 2004) los sujetos con necesidades por déficit de atención e hiperactividad actúan de forma agresiva para defenderse por lo que se verían más implicados en el perfil de víctimas-provocadores.

- **Inmigración**

En relación a esta característica personal, nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Unnever y Cornell (2003) y reflejan una implicación significativa de los sujetos inmigrantes en las dinámicas bullying. Estos datos corroboran nuestra hipótesis (2.1 b.2) e indican que la raza es un factor de riesgo que está relacionado con la incidencia del fenómeno bullying. Creemos que este es un aspecto a tener en cuenta en el contexto escolar de nuestra Región, ya que no deja de ser una variable que debe ser valorada de forma contextualizada, puesto que otros estudios (Seals y Young, 2003) indican que la raza no es un factor tan significativo.

Asimismo, nuestros datos difieren del último informe del Defensor del Pueblo (2007) en el que se indica que ser inmigrante es un factor relevante desde la perspectiva de las víctimas y de los testigos, destacando que no se observa ningún inmigrante que responda al perfil de víctima. Sin embargo, coincidiendo con los datos obtenidos por Cerezo, Calvo y Sánchez (2004), encontramos mayor implicación como bullies y como víctimas-provocadores.

Los datos también corroboran nuestra hipótesis (2.1.d), y en relación a la situación social de estos sujetos dentro del aula, reflejan que los inmigrantes responden al perfil de sujetos rechazados y aislados por sus iguales, siendo la integración social un factor que puede estar favoreciendo la alta implicación en bullying.

Además, dado el número de sujetos inmigrantes en nuestros centros educativos creemos interesante seguir investigando en esta línea y profundizar en otros aspectos que pueden estar relacionados con su implicación en bullying, tales como la nacionalidad o el momento de incorporación al nuestro sistema educativo.

- **Repetición**

Por último, refiriéndonos al efecto repetición, los resultados obtenidos confirman nuestra hipótesis (2.1 b.4) y reflejan una relación significativa entre ser repetidor y verse implicado en la dinámica bullying bajo el perfil de bully, aunque nuestro estudio también revela un alto número de sujetos repetidores que se ven implicados como víctimas-provocadores, por lo que esta medida puede tener una doble cara. Por un lado, nos permiten afirmar la influencia que tiene el hecho de estar escolarizados en grupos de edad inferior a la suya, característica que es interpretada por ellos como superioridad de edad y de fortaleza física (Cerezo, 2002), pero también nos muestra que esta repetición puede ir acompañada de baja integración social en el nuevo grupo de referencia, ya que los datos confirman nuestra hipótesis (2.1.d) y reflejan que los sujetos repetidores se encuentran rechazados y aislados. Desde este punto de vista, consideramos relevante considerar los aspectos sociales en las decisiones de repetición de los sujetos en la etapa de Educación Primaria.

- **Separación**

Por último, son relevantes los resultados obtenidos al analizar la relación entre la variable “separación” y el fenómeno bullying, ya que los datos constatan nuestra hipótesis (2.1.c) y sugieren que tener padres separados no es un factor de riesgo en la implicación en bullying (Flouri y Buchanan, 2003; Hay et al., 2003). Desde este punto de vista, afirmamos que lo más importante no es la separación física, sino la falta de relación, apoyo y comunicación entre los miembros de una familia y los altos niveles de conflicto que puede conllevar la separación, poniéndose de relieve la importancia de los procesos internos y la calidad de las relaciones más que el tipo de familia (Gorman-Smith y et al., 1996; Baldry y Farrington, 1998; Espelage, Bosworth y Simon, 2000).

2. SITUACIÓN SOCIOMÉTRICA Y CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS SUJETOS IMPLICADOS EN BULLYING

2.1 ESTATUS SOCIAL DE LOS SUJETOS IMPLICADOS EN BULLYING

En el análisis de los aspectos sociales y relacionales del grupo, los datos obtenidos corroboran nuestras hipótesis (2.2.a) y en la línea de los estudios realizados previamente (Sutton y Smith, 1999; Salmivalli y Nieminen, 2002; Stevens, De Bourdeaudhij y Van Oost, 2002; Del Barrio y et al., 2003; Cerezo y Ato, 2005; Perren y Alsaker, 2006), reflejan diferencias en la posición social dentro del aula y en la percepción del clima social entre los sujetos implicados en bullying y los otros.

- **La aceptación y el rechazo**

En el análisis del número de elecciones **los sujetos bullies** muestran cierta popularidad y son más elegidos que los sujetos víctimas y víctimas-provocadores, no mostrando diferencias en esta variable con respecto a los otros. Estos datos confirman nuestra hipótesis (2.2 a.1) y sugieren que los bullies tienen cierto estatus social dentro del aula y una situación relacional más favorable que los víctimas y los víctimas-provocadores. Se observa cierto respaldo social hacia ellos, sobre todo por parte de un grupo de sujetos que puede estar actuando como ayudantes o seguidores de éstos (Sutton y Smith, 1999, Cerezo, 2001a, 2002, 2006b; Olweus, 2001; Guilford-Smith y Brownell, 2003).

En relación a estos datos, creemos relevante la información aportada por el análisis del estudio de las relaciones socioafectivas realizado por aula (Ver anexo I), en el que hemos podido comprobar que dos sujetos que responden al perfil de bullies son considerados sujetos populares dentro del aula. Asimismo encontramos a sujetos con riesgo de ser bullies que presentan características de fortaleza y provocación, poniéndose de manifiesto que los sujetos bullies pueden estar agrupándose con otros iguales e incluso formar pandillas que le aportan cierto apoyo a sus conductas (Guilford-Smith y Brownell, 2003; Perren y Alsaker, 2006).

Nuestros resultados también corroboran nuestra hipótesis (2.2 a.1), y revelan actitudes negativas hacia los sujetos bullies, ya que estos son rechazados por el grupo. El rechazo, por tanto, juega un papel importante en las dinámicas bullying y en la configuración del estatus social de los tres perfiles (Cerezo, 2000).

En relación a los **sujetos víctimas y víctimas-provocadores** los datos corroboran nuestras hipótesis (2.2 a.2 y a.3). Nos encontramos con una situación social caracterizada por una baja aceptación y un alto rechazo por parte del grupo (Cerezo, 2002a; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002; Estévez, 2005; Perren y Alsaker, 2006). Estos resultados son relevantes para la intervención, dado que reflejan una posición social bastante negativa que los sitúa en una situación de mayor desventaja e indefensión. Los datos sugieren que los víctimas y víctimas-provocadores se encuentran aislados dentro del aula, siendo este aspecto el que sin duda les hace ser más vulnerables, ya que carecen de los apoyos necesarios para afrontar su situación, mientras que los bullies son más aceptados.

Además, en la situación sociométrica de los tres perfiles, cabe resaltar que los sujetos víctimas-provocadores son los peor considerados por el conjunto de la clase y presentan un perfil psicosocial más negativo (Cerezo, 2006a) por lo que los datos obtenidos confirman nuestra hipótesis (2.2 a.3) y ponen de manifiesto una situación de mayor aislamiento e indefensión por parte de este perfil dentro del aula. Entendemos, desde estos resultados, que estos sujetos sientan la necesidad de reaccionar agresivamente para defenderse, dándose en ellos una agresividad más reactiva que difiere de la de los bullies (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Roland y Idsoe, 2001). Estos datos resultan de gran interés a la hora de intervenir directamente con ellos ya que requerirán de estrategias específicas enfocadas al autocontrol de la ira o la impulsividad (Salimivalli y Nieminen, 2002).

Es por ello que podemos decir que el estatus social de estos tres perfiles, favorece y refuerza la dinámica bullying (Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Cerezo y Ato, 2005).

- **Expectativas de ser elegido y de ser rechazado**

Dentro del análisis sociométrico, también destaca la percepción que tienen sobre su posición social los distintos perfiles, observándose en el análisis de las **expectativas de ser elegido** que todos los sujetos del grupo, perciben en general poca aceptación por parte de sus iguales.

Estos datos, llaman nuestra atención y pueden ser interpretados desde el análisis del estudio de las relaciones sociométricas realizado por aula (Ver anexo I), en el que encontramos estructuras sociales muy similares, con un número considerable de sujetos aislados y con sólo 1 o 2 sujetos populares, dándose niveles de cohesión bajos que revelan una falta de identidad grupal. Aunque nuestros resultados no muestran diferencias significativas entre los grupos en esta variable, creemos interesante señalar que son los sujetos no implicados y los bullies los que tienen más expectativas de ser elegidos, por lo que también se corrobora nuestra hipótesis (2.2 a.4) y se pone de manifiesto que los bullies son conscientes del apoyo que reciben de sus aliados o seguidores (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Cerezo y Ato, 2005; Cerezo, 2006a).

En el análisis de las **expectativas de ser rechazado** si encontramos diferencias significativas en todos los sujetos implicados en bullying con respecto a los otros y destaca que son los sujetos bullies y víctimas-provocadores los que tienen una percepción más ajustada de su situación, mientras que los sujetos víctimas, a pesar de ser rechazados obtienen puntuaciones más bajas en esta variable. Estos datos corroboran nuestra hipótesis (2.2 a.5) y confirman que los sujetos víctimas-provocadores son los más realistas con su situación de aislamiento y tienen una mayor conciencia del rechazo social que provocan en los compañeros (Cerezo, 2006a), frente a ellos, los sujetos víctimas muestran un menor reconocimiento de su situación social (Salmivalli y Nieminen, 2002), aunque las diferencias encontradas en relación a los otros, nos indican que una parte de ellos son conscientes de sus situación dentro del aula, manifestando que son vivencias negativas para ellos que se reflejan en niveles de autoestima social y emocional más bajos (Cava, Musitu y Murgui, 2006; De la Torre, García, Villa y Casanova, 2007).

Además, en el caso de los sujetos bullies, también se observa que muestran unas expectativas altas de ser rechazados por el grupo y son concedores de sus malas relaciones justificándose así que puedan estar utilizando la agresión para compensar una inadecuada autoestima (Carney y Merrel, 2001; Veenstra et al., 2005) y adquirir cierta reputación social (Cerezo, 2006a; Buelga, Musitu y Murgui, 2009).

2.2 CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES ASOCIADAS A CADA PERFIL

Nuestros datos muestran también que el grupo de iguales percibe y valora de forma diferente a cada uno de los sujetos implicados, otorgándoles rasgos y características específicas según el perfil, que sin duda refuerzan los roles de éstos.

- **Fuerte y provocador frente a cobarde y manía**

Nuestros resultados corroboran nuestras hipótesis (2.2 a.1, a.2 y a.3) y sugiere que el rechazo, la cobardía y la manía se convierten en aspectos psicosociales asociados al perfil de víctima, mientras que el rechazo, la fortaleza y la provocación son factores claves asociados al perfil de bully. Por su parte, el perfil de víctima-provocador es el peor valorado y se le asocian características de rechazo, cobardía, manía y provocación, destacando que superan a los bullies en provocación.

Estos resultados revelan que los bullies presentan un perfil específico frente a los víctimas y víctimas-provocadores, resultando relevante la fortaleza física y la provocación que sitúa a los primeros en una situación más favorable y positiva, mientras que la cobardía y la manía que despiertan los víctimas y víctimas-provocadores sitúa a éstos en una situación de desventaja que acrecienta su indefensión (Cerezo y Ato, 2005; Cerezo, 2006a).

Los sujetos víctimas-provocadores son los que obtienen una valoración más negativa del conjunto del alumnado, su situación de aislamiento se ve reforzada por actitudes de antipatía que son percibidas como una falta de apoyo social que hace que sean más propensos a ser y seguir siendo el blanco de estas agresiones (Cerezo, 2002a; Veenstra et al., 2005; Perren y Alsaker, 2006).

Por su parte, la reputación social que les aporta la fortaleza a los bullies afianza su situación de poder frente a los sujetos víctimas, mostrándose claramente como determinadas variables de socialización, que en los últimos cursos de Educación Primaria quedan representadas con claridad, juegan un papel importante en la aparición y desarrollo de las conductas bullying,

Es por ello que, nuestros resultados están en la línea de los estudios actuales (Del Barrio y Almeida 2003; Espelage y Swearer, 2003; Cerezo, 2006b; Craig y Pepler, 2007), que afirman que éste es un fenómeno de grupo que únicamente tiene sentido dentro del mismo.

3. ASPECTOS SITUACIONALES DEL FENÓMENO BULLYING

- **3.1 FORMA, LUGAR Y FRECUENCIA**

Los datos obtenidos en el análisis del **tipo de agresión** corroboran nuestra hipótesis (2.3 a.1) y en la línea de estudios previos (Carney y Merrell, 2001; Guilford-Smith y Brownell, 2003; Oñate y Piñuel, 2005) apuntan que los insultos y las amenazas son las conductas bullying que se dan con mayor frecuencia en los contextos escolares.

Vemos así, que tanto en la etapa de Educación Secundaria (Informe del Defensor del Pueblo 2007) como en la etapa de Educación Primaria (Wolke y Woods, Stanford y Schulz, 2001), los sujetos dicen sufrir agresiones verbales (insultos y amenazas) en mayor medida. Estos datos sugieren que las formas de agresión pasivas y verbales adquieren mayor relevancia en la actualidad (Seal y Young, 2003), así como que los sujetos de primaria reconocen que las agresiones verbales son importantes para ellos y son consideradas conductas bullying. Estos datos contrastan con los recogidos por Rueda (2003), quien recoge que los alumnos de Educación Primaria no perciben los insultos como conductas agresivas, siendo estas agresiones para ellos una forma de relación aceptada socialmente.

En relación al tipo de agresiones, también es de destacar que los sujetos dicen sufrir rechazo social de forma considerable, siendo el grupo de víctimas quienes las reconocen en mayor medida.

Se comprueba así, que las agresiones indirectas, entre las que se encuentra el rechazo y el aislamiento en actividades y juegos, adquieren relevancia en estas edades, y por ello el factor social es un claro protector para la implicación en bullying (Díaz-Aguado, 2005a; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Cerezo, 2006a; Perren y Alsaker, 2006; De la Torre et al., 2007). Por último, en relación al tipo de agresiones, destaca el hecho de que se denuncian otras formas de agresión que no son especificadas y que pueden ser de interés para investigaciones futuras.

Los resultados obtenidos cuando se les pregunta por **el lugar** preferente donde ocurren las conductas bullying confirman nuestra hipótesis (2.3 a.2). Se observa claramente que el patio es elegido por una gran mayoría como escenario de estas situaciones (Carney y Merrell, 2001; Wolke et al., 2001; Guilford-Smith y Brownell, 2003; Oñate y Piñuel, 2005; Cerezo, 2006a).

Estos datos contrastan con los obtenidos por el último Informe del Defensor del Pueblo (2007) en el que se recoge que en la etapa de Educación Secundaria el lugar principal donde tienen lugar las conductas bullying es el aula. Estos resultados son interesantes desde el punto de vista de las diferencias organizativas de ambas etapas, poniéndose de manifiesto que estos aspectos pueden estar incidiendo en el fenómeno bullying.

Entendemos así que los lugares de menor vigilancia por los profesores se perfilan como idóneos para las agresiones (Olweus, 1998), destacando que un porcentaje de sujetos señala como otros lugares, los aseos (Ver anexo I). Todos estos datos relativos a aspectos formales del bullying revelan que éste es un fenómeno, que lejos de no producirse, está pasando desapercibido para los adultos y tienen lugar en ausencia de ellos, en espacios poco vigilados y con agresiones verbales o indirectas ante las que socialmente hay menor conciencia de peligrosidad.

En relación a **la frecuencia** con la que se producen las conductas bullying, los datos nos informan de que son situaciones que suceden con asiduidad en los centros escolares, ya que la mayoría de los sujetos dicen que ocurren todas las semanas e incluso diariamente. Además, en el análisis realizado por aulas (Ver anexo I) destaca que en ninguna de ellas se ve representada la opción de “nunca ocurren estas agresiones”.

Estos resultados confirman nuestra hipótesis (2.3 a.3) y revelan que son situaciones conocidas por todos los alumnos, quienes como espectadores, las presencian casi a diario (Avilés y Monjas, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2006a). Asimismo, sugieren que las conductas bullying forman parte de la vida de los centros, viéndose todos los escolares implicados en ellas como bullies, víctimas, espectadores, seguidores o ayudantes (Díaz-Aguado, 2005a).

- **3.2 GRAVEDAD Y SEGURIDAD**

Cuando se les pregunta por la gravedad de estas situaciones la mitad de los sujetos dicen que son bastante graves mientras que la otra mitad no lo tiene tan claro y elige la opción de “regular” o “poco” para calificar la gravedad de las mismas. Estos resultados corroboran nuestra hipótesis (2.3 b.1) y ponen de manifiesto que, a estas edades, los sujetos otorgan cierta **gravedad** a estos hechos y consideran que son situaciones poco agradables para ellos.

Nuestros resultados también muestran diferencias en la valoración de estas conductas entre los sujetos no implicados y los implicados en bullying. Encontramos que son los sujetos bullies y víctimas- provocadores quienes las consideran más peligrosas, reflejando cierto desacuerdo con ellas y cierto sentimiento de culpabilidad.

Sin embargo, los sujetos víctimas, muestran actitudes diferentes a la hora de valorarlas y mientras unos señalan que son bastante graves, otros eligen la opción de “regular”. Estos datos son de interés, ya que los sujetos que están siendo agredidos y que deberían señalar mayor gravedad, no consideran que sean tan importantes. Entendemos que estos datos son el reflejo de ciertas actitudes de cobardía o de miedo a la hora de denunciar su situación pero también, al igual que sucedía en la percepción de su estatus social, vuelven a ser ellos los que no tienen una percepción real de la gravedad de las mismas.

Consideramos que estas diferencias en la percepción de las conductas bullying son importantes y revelan la necesidad de una intervención en la Etapa de Educación Primaria, dado que consideran que encierran cierta peligrosidad y los propios implicados las viven como negativas.

Sin embargo, también cabe destacar el porcentaje de sujetos que restan importancia a estas situaciones (45%) y no le atribuye la gravedad que se merece, al igual que encontramos un porcentaje alto de sujetos no implicados (53,9%) que se mantienen al margen y aprueban estas conductas de forma encubierta al no reconocer su gravedad. Este posicionamiento contribuye a mantener y afianzar el fenómeno (Cerezo, 2002a, 2006a, 2006b), por lo que consideramos importante dirigir la actuación, en un primer momento, a informar y concienciar de la importancia de las mismas.

Los resultados sobre la **seguridad** en el centro escolar revelan que en general los sujetos dicen encontrarse muy seguros en el centro escolar, aunque también encontramos diferencias significativas en la valoración de los sujetos implicados en relación a la valoración de los otros. Es así que los sujetos no implicados en bullying indican encontrarse bastante seguros en el centro escolar mientras que las respuestas de los implicados directamente son poco contundentes y reflejan que para una parte de ellos, estas situaciones implican sentirse poco seguros en el centro.

Se observa así, que la mitad de los sujetos víctimas dicen encontrarse bastante seguros en el centro escolar, renunciando así a admitir su situación ante el grupo, mientras que la otra mitad de los sujetos víctimas denuncian su situación de inseguridad y reconocen encontrarse “regular” o “poco” seguros.

Asimismo, la mitad de los sujetos bullies también indican encontrarse “regular” o “poco” seguros en el centro escolar, revelando que su situación en el centro es cuestionable e incierta y destaca que los sujetos víctimas-provocadores son los que perciben menor seguridad en el centro escolar.

Estos resultados, aunque no corroboran nuestra hipótesis (2.3 b.2) en relación a la valoración de la seguridad, si muestran que para un grupo considerable de sujetos estas situaciones resultan poco agradables y repercuten en su seguridad. Asimismo, destaca la valoración que hacen los sujetos implicados en bullying de estas situaciones, por lo que consideramos que a la hora de intervenir han de ser tenidas en cuenta, ya que se pone de manifiesto que a estas edades los tres perfiles muestran actitudes no muy positivas hacia el fenómeno bullying revelando que representan situaciones conflictivas para ellos (Cerezo, 2002; Rigby, 2002; Seals y Young, 2003).

4. PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

En general, los sujetos escolarizados en los últimos cursos de Educación Primaria, perciben las dimensiones del clima social del aula de forma bastante normalizada, si bien se aprecia diferencias significativas por sexo y nivel.

4.1 DIFERENCIAS POR NIVEL Y SEXO

- **Por nivel**

En el análisis de las diferencias por nivel, los resultados corroboran nuestra hipótesis (2.4 a.1) y muestran que los sujetos de 5º y 6º informan de una menor implicación y afiliación en relación a los sujetos de 4º, poniendo de manifiesto que a mayor edad las relaciones sociales se afianzan y son percibidas más deficitarias (Cava y Musitu, 1999).

Asimismo, los datos revelan que las diferencias por nivel son generalizadas a todas las dimensiones del clima escolar, informando de un cambio de actitud hacia las mismas en los sujetos de edades superiores, así como que adquieren más importancia en la vida escolar de los sujetos.

Podemos afirmar así que el último nivel de Educación Primaria es clave para el entendimiento del fenómeno bullying y para la intervención sobre el grupo, ya que los datos indican que en estos niveles los sujetos empiezan a ser más críticos, revelándose ante el entramado relacional, la competitividad, la organización y el estilo educativo del profesor, aspectos que como veremos favorecen este tipo de dinámicas.

- **Por sexo**

En relación a las diferencias por sexo, los resultados también confirman nuestra hipótesis (2.4 a.2) y muestran que son las chicas quienes mantienen más y mejores relaciones dentro del aula lo que les lleva a percibir de forma más positiva los aspectos del clima social del aula (Cava y Musitu, 1999).

Por el contrario, los chicos perciben más negativamente los aspectos relacionales e informan de relaciones más conflictivas, apuntando hacia niveles más bajos de afiliación y ayuda. Estos datos pueden ser interpretados a la luz de los estudios que revelan que los chicos carecen de estrategias o pautas de interacción social en mayor medida que las chicas (Smith, 2004) y por lo tanto sus relaciones están basadas en modelos sociales de dominio y poder que culturalmente han estado más vinculados al sexo masculino (Seals y Young, 2003; Díaz-Aguado, 2005b).

Del mismo modo creemos que este hecho está relacionado con los datos que confirman que el bullying es un fenómeno preferentemente masculino, siendo los chicos los que en mayor medida utilizan la agresividad en sus relaciones sociales.

4.2 DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR ENTRE LOS SUBGRUPOS (OTROS, BULLIES, VÍCTIMAS Y V-P)

Los resultados sobre la percepción del clima social escolar nos muestran que los sujetos implicados en bullying tienen una percepción específica que difiere de la de los otros y perciben su contexto escolar con cierto nivel de conflicto (Blaya, 2002; Cerezo, 2002; Roland y Galloway, 2002).

Los datos de nuestro estudio reflejan que son los sujetos víctimas los que presentan diferencias en los aspectos de interacción social y de estabilidad con respecto a los otros, mientras que los bullies solo presentan una percepción diferente a los otros en los aspectos de interacción social. Además, estos datos se concretan más cuando analizamos las diferencias de medias entre los implicados en bullying, donde comprobamos que los sujetos víctimas otorgan mayor importancia a los aspectos de afiliación, ayuda y organización dentro del aula, quizá porque se configuran como elementos que repercuten en su situación de víctimas (Trianes, 2000; Cerezo, 2002a; Roland y Galloway, 2002), a la vez que para los sujetos bullies son más importantes los aspectos de implicación en la tarea, de ayuda en la realización de la misma, de control y de innovación (Blaya 2003, Silver, Measelle, Armstrong y Essex, 2005; Veenstra et al., 2005).

Es así que nuestros resultados van en la línea de los estudios actuales que recogen que los aspectos del clima social del aula son claros reforzadores de la dinámica bullying (Espelage, Bosworth y Simon, 2000; Guilford-Smith y Brownell, 2003; Barth et al., 2004), destacando en nuestro estudio la importancia de los aspectos relacionales, que comentamos a continuación.

- **Relaciones, implicación y ayuda**

En relación al **aspecto social**, destaca que los sujetos víctimas perciben poca afiliación y ayuda entre los miembros del grupo, señalando que existe un nivel bajo de conocimiento y de amistad entre ellos. Estos datos corroboran nuestra hipótesis (2.4 b.2) y reflejan una percepción negativa del clima relacional del aula.

Asimismo, los datos también muestran diferencias entre los sujetos bullies y los otros en la percepción de las relaciones que se establecen en el aula, por lo que se corrobora así nuestra hipótesis en relación a ellos (2.4 b.1) y se comprueba que para este grupo de sujetos los aspectos relacionales tampoco son muy positivos (Olweus, 1998; Sutton y Smith, 1999; Cerezo, 2001a; Perren y Alsaker, 2005; Buhs, 2006).

En el análisis realizado entre los sujetos implicados, no se observan diferencias significativas entre ellos, mostrando que los tres perfiles, bullies, víctimas y víctimas-provocadores perciben de igual modo los aspectos relacionales. Además, destaca las medias más bajas en la variable **“ayuda”** que nos informa de que, además de percibir negativamente las relaciones con sus iguales, también perciben un bajo nivel de ayuda por parte del profesor, siendo los sujetos víctimas los que parecen percibir este aspecto de forma más negativa. Estos datos revelan que los sujetos implicados perciben un baja preocupación por parte del profesor hacia otros aspectos que no sean los puramente académicos, situación que perjudica especialmente a los sujetos víctimas, quienes no encuentran confianza en los adultos para contar su situación ni apoyo por parte de los iguales (Blaya, 2003; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Del Rey y Ortega, 2005).

Vemos así, que el aspecto más importante para los sujetos implicados, es el clima social y relacional del aula, siendo los bullies y los víctimas quienes se posicionan ante los aspectos de interacción social con los iguales y con los adultos e informan de ciertas limitaciones en ellas, que sin lugar a dudas pueden estar favoreciendo y manteniendo este tipo de conductas (Cerezo, 2006b).

En relación a los sujetos víctimas-provocadores los resultados no muestran diferencias con respecto a los otros, informando de un cierto grado de afiliación e implicación. Estos datos pueden ser el reflejo de una situación ideal de las relaciones sociales que anhelan (Buelga, Musitu y Murgui, 2009), por lo que esta percepción de su reputación dentro del aula, más que real, responde a una insatisfacción personal con respecto a su status social, teniendo en cuenta que, este perfil es el que presenta mayor riesgo de problemas psicosociales (Estévez, 2005; De la Torre, García y Casanova, 2007).

- **Organización y control.**

Otro de los factores escolares, que parece tener mayor peso en el contexto escolar, es el de la estabilidad. En relación a este aspecto encontramos que los sujetos bullies y los otros perciben mayor estabilidad en el aula que los sujetos víctimas y víctimas-provocadores.

Estos datos corroboran nuestra hipótesis (2.4 a.2) y muestran que el grupo de sujetos víctimas percibe un peor funcionamiento y **organización** del aula en relación a los otros, por lo que además, de no encontrar ayuda entre los iguales ni entre los adultos, perciben que el sistema de normas de funcionamiento es poco estable y claro, lo que puede estar contribuyendo a ocasionarles mayor inseguridad (Trianes, 2000; Blaya, 2002; Cerezo, 2002a, Admed y Braithwaite, 2004).

Creemos que estos datos son relevantes y deben ser interpretados teniendo en cuenta que a estas edades puede resultar difícil valorar estos aspectos del aula. Asimismo, destaca la actitud crítica que manifiestan los sujetos víctimas de estos cursos, mostrando los aspectos organizativos son percibidos como amenazantes para ellos (Cerezo, 2002).

En relación a la **estabilidad escolar**, el análisis de las diferencias entre los sujetos implicados nos ha permitido comprobar que los sujetos víctimas perciben una peor organización del aula pero también nos informa de que los víctimas-provocadores perciben una falta de claridad en el sistema de normas, mientras que los bullies denuncian un alto control que puede ser estricto para ellos. Estos datos están en la línea de los obtenidos por varios estudios (Olweus, 1998; Blaya, 2002; Galloway y Roland, 2002; Del Rey y Ortega, 2005; Silver et al., 2005) y ponen de manifiesto una cierta relación entre la dirección del aula por parte del profesor y el fenómeno bullying.

En esta línea, se corrobora nuestra hipótesis (2.4 a.3) y podemos decir que los sujetos víctimas-provocadores son los que denuncian un menor **control** de las situaciones bullying (Admed y Braithwaite, 2004), y aunque las diferencias no son significativas debido a la baja muestra, los datos muestran que este grupo percibe un menor nivel de control al tiempo que informan de normas poco claras y cambiantes, que más que ayudarles, pueden estar favoreciendo su inseguridad e indefensión en el centro escolar. Los sujetos víctimas, desde su posición pasiva de inseguridad, también perciben un alto control, lo que nos hace pensar que es poco eficaz a la hora de prevenir y/o intervenir en estas situaciones, ya que los sujetos agredidos, lejos de percibirlo positivamente, parecen indicar que estas normas no abordan su situación.

Por su parte, los sujetos bullies perciben altos niveles de control, y señalan que los alumnos del aula son castigados con facilidad, por lo que entendemos que el sistema de control establecido en el aula es estricto para ellos. Estos datos confirman nuestra hipótesis (2.4 b.1), comprobándose que las acciones punitivas por parte del profesor pueden estar sirviendo de modelo agresivo para ellos y les dejan sin las estrategias sociales que necesitan para relacionarse con los iguales de forma más positiva (Olweus, 1998; Trianes 2000, Blaya 2003; Del Rey y Ortega, 2005).

Sin embargo, contrariamente a lo recogido en nuestra hipótesis (2.4 b.1) este grupo de sujetos no muestra diferencias con los otros a la hora de percibir la estabilidad, por lo que entendemos que las medias más altas obtenidas en afiliación y la edad de los sujetos, pueden estar influyendo en este hecho.

- **Autorrealizaciones y cambio**

Los resultados obtenidos al analizar la variables autorrealizaciones no muestran diferencias significativas entre los subgrupos, pero recogemos las siguientes consideraciones.

En la percepción de la **competitividad** dentro del aula, encontramos que los resultados corroboran nuestra hipótesis (2.4 b.1) e indican que los sujetos implicados en bullying perciben niveles más altos de competitividad dentro de aula, destacando que las medias de los bullies y los víctimas-provocadores son algo superiores (Carney y Merrel, 2001; Perren y Alsaker, 2006). Para los víctimas resulta más importante el peso que las **tareas** tienen dentro de la dinámica del aula, indicando que el profesor valora por encima de otras cuestiones la realización de la tarea. Estos datos son importantes si consideramos que los sujetos de integración se veían implicados en bullying, principalmente como víctimas.

La percepción de las variables de **cambio e innovación** tampoco muestran diferencias significativas, si bien nuestros resultados van en la línea de los recogidos por Roland y Galloway (2002), mostrando que los sujetos bullies valoran más negativamente el tipo de actividades propuestas por el profesor así como su participación en las mismas.

5. PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL Y DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

5.1 DIFERENCIAS POR SEXO Y NIVEL

- **Por sexo**

En el análisis del contexto escolar los datos revelan diferencias por sexo en los aspectos de interacción y de autonomía, poniéndose de manifiesto que son los chicos quienes perciben un contexto familiar poco favorecedor de las relaciones en todas las edades del estudio.

Los datos también muestran que las diferencias por sexo se dan en la percepción de la Coerción-Imposición, siendo los chicos los que manifiestan mayores niveles de privación y coerción tanto física como verbal. Estos resultados confirman nuestra hipótesis (2.5 a.1) y confirman que los padres que recurren al castigo físico y a la privación lo aplican más con los hijos varones (Musitu y García, 2001).

Asimismo, podemos interpretar en estos resultados que los chicos mantienen peores relaciones en el contexto familiar, valorando más negativamente la interacción y la comunicación con sus padres a la vez que obtienen modelos más coercitivos que se mantienen con la edad (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

Estos resultados, se encuentran en la línea de los observados en el contexto escolar, por lo que se podemos hablar de continuidad en los mismos y podemos decir que los chicos extrapolan al contexto escolar los modelos de relación basados en la coerción y la manipulación, careciendo de patrones de comportamiento prosociales que les ayude a afrontar la frustración y a resolver sus problemas de forma más efectiva.

- **Por nivel**

Del mismo modo, los resultados por nivel muestran que los sujetos perciben un contexto familiar menos estable en los niveles superiores, si bien estos resultados han de ser interpretados y entendidos como un mayor posicionamiento por parte de ellos hacia los aspectos estructurales de la dinámica familiar, como sucedía con los aspectos del clima escolar, siendo los sujetos de 6º los que perciben un contexto escolar menos estable. También podemos observar que los sujetos de 5º y 6º perciben menor Aceptación-Implicación tanto materna como paterna, mientras que los niveles de Coerción-Imposición se mantienen con la edad. Se corrobora así nuestra hipótesis (2.5 a.2) y se comprueba que los patrones de relación anteriormente descritos, donde los hijos perciben mayor Coerción-Imposición por parte del padre se afianzan con la edad, (Musitu y García, 2001), al tiempo que la Aceptación-Implicación es menor. Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de una intervención dirigida al contexto familiar, siendo las edades de nuestro estudio críticas en las relaciones que mantienen con sus padres y estas relaciones un aspecto favorecedor y reforzador de las conductas bullying.

5.2 DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR ENTRE LOS SUBGRUPOS (OTROS, BULLIES, VÍCTIMAS Y V-P)

En el análisis de las diferencias entre los diferentes subgrupos (otros, bullies, víctimas y v-p), destaca que existen diferencias en la percepción de los aspectos relacionales y de estabilidad entre los sujetos bullies y los sujetos víctimas, mientras que no existen diferencias en la percepción de los procesos comunicativos, el grado de control o el nivel de conflicto que se da en el contexto familiar, mostrando contextos familiares poco favorecedores de la comunicación y el afecto y con cierto nivel de conflicto (Olweus, 1998; Cerezo, 2002b; Duncan, 2004; Smith, 2004).

Para el perfil de víctima-provocador no encontramos diferencias significativas en ninguna de las variables, sin embargo destacamos en relación a nuestra hipótesis para este perfil (2.5 b.3), que se observan medias más bajas en control y en estabilidad que son más altas en cohesión. Estos datos muestran un clima social más inconsistente y con mayor inestabilidad (Wolke et al., 2001; Admed y Brathwite, 2004) en el que a la vez perciben que hay cierto apoyo entre los miembros, que puede ser entendido desde la permisividad a sus conductas (Bower, Smith y Binney, 1994; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002; Benítez y Justicia, 2006) y desde la idealización de su percepción social como sucedía en el contexto escolar (Buelga, Musitu y Murgui, 2009).

- **Relaciones y estabilidad**

Los resultados muestran que los sujetos víctimas perciben una menor organización y cohesión en sus contextos familiares que difiere de forma significativa de los bullies. Estos datos corroboran nuestra hipótesis (2.5 b.2) y ponen de manifiesto que los sujetos víctimas valoran negativamente los aspectos del funcionamiento familiar referidos al control y a la organización. Estos sujetos perciben que las actividades familiares son poco planificadas y además informan de cierto nivel de control, por lo que se les otorga pocas responsabilidades dentro de la dinámica familiar. Estos datos en conjunto hacen que los sujetos víctimas perciban un clima familiar con menor estabilidad y menor apoyo y ayuda entre sus miembros (Cerezo, 2002b; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002).

En relación a los bullies, los resultados de nuestro estudio también corroboran nuestra hipótesis (2.5 b.1), mostrando que estos sujetos perciben más estabilidad, y organización en su contexto familiar que los sujetos víctimas, que pueden ser entendidos desde una mayor satisfacción familiar por parte de éstos (Cerezo, 2002b). Asimismo, cabe mencionar que perciben altos niveles de control entre sus miembros que están en relación con la baja autonomía que muestran, siendo estos dos aspectos los que pueden estar contribuyendo a su percepción de mayor estabilidad.

Cuando analizamos la **autonomía** los datos no corroboran nuestra hipótesis para este perfil (2.5 b.1), ya que son ellos los que muestran menor grado de autonomía (Idsoe, Solli y Cosmovici, 2008) en relación a los otros y a los sujetos víctimas, quienes también muestran niveles medios con tendencia a bajos que corroboran la hipótesis (2.5 b.2) para el perfil de víctima (Cerezo, 2002).

Por último, destaca que los sujetos bullies muestran mayor **cohesión** entre los miembros de su familia, que los sujetos víctimas, por lo que podemos decir que no se corrobora nuestra hipótesis (2.5 b.1) en relación a este aspecto (Deater-Deckard y Dodge, 1997; Baldry y Farrington, 1998; Cerezo, 2002; Duncan, 2004)

- **Conflicto**

Las medias referidas al nivel de conflicto no muestran diferencias entre los sujetos implicados en bullying, sin embargo, destaca que los tres perfiles informan de un nivel considerable de conflicto a la hora de describir su contexto familiar. Estos resultados corroboran nuestras hipótesis (2.5 a.1, a.2 y a.3) y muestran que los tres perfiles coinciden en señalar cierta tensión y agresividad a la hora de solucionar los conflictos, que sin duda son pautas que sirven de modelo y favorecen la conducta de los bullies, y contribuyen a percibir contextos menos estables en el caso de los sujetos víctimas. Estos datos son de interés y revelan que tanto los sujetos bullies como los sujetos víctimas presentan contextos familiares con cierto nivel de conflicto, que sin duda está favoreciendo la dinámica bullying y reforzando los diferentes roles (Cerezo, 2002b; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002), contrastando nuestros resultados con los obtenidos por otros estudios que concluyen que los víctimas tienen un mayor ajuste familiar (Estévez, 2005; De la Torre, García y Casanova, 2007).

- **Comunicación**

En relación a los procesos de comunicación, los resultados no muestran diferencias significativas entre los distintos perfiles e indican que coinciden en señalar contextos familiares con ciertos niveles de comunicación que alcanzan valores medios que son algo más bajos en los sujetos víctimas y víctimas-provocadores. Es por ello, que podemos decir que en general, son contextos poco favorecedores de la interacción y de la libre expresión (Olweus, 1998; Smith y Myron-Wilson, 1998; Espelage, Bosworth y Simon, 2000; Cerezo, 2002). Este aspecto es valorado más negativamente por los sujetos víctimas ya que les deja sin la posibilidad de pedir ayuda a los adultos de su contexto, mientras que para los sujetos bullies de estas edades son aspectos de menor importancia. Asimismo, nuestros datos son interesantes porque ponen de manifiesto que aunque la comunicación y el conflicto son factores importantes a tener en cuenta dentro del seno familiar (Baldry y Farrington, 1998; Hawker y Boulton, 2000; Estevez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007), desde la percepción de los sujetos implicados en bullying adquiere mayor relevancia los aspectos de organización, apoyo, control y autonomía dentro de los procesos de interacción familiar (Tolan, Gorman-Smith y Henry, 2006; Idsoe, Solli y Cosmovici, 2008).

- **Control**

Cuando analizamos la variable control, tampoco encontramos diferencias significativas en las medias de los sujetos implicados en bullying y nuestros resultados no corroboran la hipótesis (5.2 b.1), ya que se observa que los sujetos bullies son los que perciben niveles más altos de control. En el caso de los sujetos víctimas si se corrobora nuestra hipótesis (5.2 b.2) ya que se observa niveles altos de control en sus familias.

Estos resultados contrastan con los obtenidos por estudios previos donde se recoge que este grupo de sujetos presenta contextos familiares caracterizados por la ausencia de control (Gorman-Smith, Tolan, Zelli y Huesmann, 1996; Deater-Deckard y Dodge, 1997; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002).

Sin embargo están en la línea de aquellos que exponen que contextos familiares con alto nivel de control, entendidos desde un estilo educativo autoritario, dada la baja autonomía que presentan, también predicen el comportamiento bullying (Espelage, Bosworth y Simon, 2000, Ahmed y Braithwaite, 2004; Smith, 2004; Silver, Measelle, Armstrong y Essex, 2005).

5.3 DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL ENTRE LOS SUBGRUPOS (OTROS, BULLIES, VÍCTIMAS Y V-P)

Los resultados de nuestro estudio describen estilos educativos que destacan por una alta Aceptación-Implicación materna y paterna, que aunque es algo superior en el caso de las madres, no muestra diferencias significativas en relación a la Aceptación-Implicación paterna. Sin embargo cabe destacar que, a pesar de la edad, los sujetos muestran valores heterogéneos en Coerción-Imposición, siendo éste el aspecto diferenciador entre los distintos subgrupos que muestra estilos educativos diferentes según los distintos perfiles (otros, bullies, víctimas y v-p).

Vemos así, que a estas edades los aspectos coercitivos en el proceso de socialización tienen mayor peso, observándose estilos educativos diferentes donde destacan niveles moderados, altos y bajos que, junto a niveles óptimos de comunicación y afecto, describen estilos indulgentes y autorizativos.

A la hora de valorar estos resultados, también hay que tener en cuenta la influencia de la edad de los sujetos, ya que en las diferencias por nivel se observan niveles más bajos de Aceptación-Implicación en los cursos de 5º y 6º.

- **Aceptación-Implicación**

Los resultados obtenidos en el análisis de las media de los distintos subgrupos revelan que, en general los sujetos perciben cierto diálogo y comunicación con sus padres y con sus madres, otorgando valores bastante altos a esta variable para ambas figuras, que son algo más bajas en el caso de los sujetos víctimas-provocadores.

Sin embargo, cabe resaltar que se observa mayor Aceptación-Implicación materna en el grupo de sujetos no implicados y de víctimas, mientras que los bullies y los víctimas-provocadores informan de que esta se da en mayor medida por parte de los padres, siendo estos resultados interesantes desde el punto de vista interpretativo, ya que las conductas agresivas de los agresores pueden verse reforzadas, de forma inconsciente, por la figura paterna (Benítez y Justicia, 2006). Estos datos corroboran nuestras hipótesis (2.5 c.1 y c.2) y ponen de manifiesto como el rol diferencial de los padres puede estar favoreciendo y manteniendo la dinámica bullying (Rigby, 2002; Smith, 2004).

- **Coerción-Imposición**

Los datos más relevantes se obtienen en la dimensión de Coerción-Imposición, donde observamos percepciones diferentes entre los sujetos (otros, bullies, víctimas y v-p). Es así que nuestro estudio muestra claramente como los modelos de socialización familiar permisivos o excesivamente coercitivos, basados en pautas inconsistentes, restrictivas y en algunos casos excesivamente punitivas, inciden de forma significativa en la dinámica bullying (Smith, 2004; Farrington, 2005).

Según la clasificación de la Escala de Estilos de Socialización Parental (Musitu y García, 2001), los datos revelan estilos educativos diferentes para cada perfil, siendo el grupo de sujetos bullies el que muestra pautas más próximas al grupo de sujetos no implicados. Por el contrario, las diferencias más llamativas las encontramos en el grupo de sujetos víctimas y víctimas-provocadores, y mientras los primeros describen estilos educativos con altos niveles de Coerción-Imposición materna y paterna, los segundos muestran pautas bastante más bajas en Coerción-Imposición materna y paterna. Estos datos corroboran nuestra hipótesis (2.5 c.2) y están en la línea de otros estudios (Baldry y Farrington, 1998; Schwartz et al., 2000; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002) que indican que los sujetos víctimas pueden llegar a tener niveles de control más altos que los bullies, llegando este grupo de sujetos a valorar negativamente esta disciplina férrea, que entendemos puede estar repercutiendo en su inseguridad y en su situación de víctimas.

Sin embargo, vemos la necesidad de distinguir claramente los perfiles de la dinámica bullying, ya que contrariamente a los sujetos víctimas, los sujetos víctimas-provocadores son los que informan de niveles muy bajos en Coerción-Imposición y presentan estilos educativos familiares más negligentes, corroborándose nuestra hipótesis (2.5 c.1). Es este grupo de sujetos el que presenta pautas educativas permisivas en sus contextos familiares, mostrando también mayor displicencia y menor coerción paterna, dándose una disciplina inconsistente (Ahmed y Brathwaite, 2004, Duncan, 2004) y un apoyo por parte de ambas figuras a sus conductas agresivas.

Estos datos también corroboran nuestra hipótesis (2.5 b.3) ya que indican que el grupo de sujetos víctima-provocadores es el que tiene una peor percepción del funcionamiento familiar (Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002) y vemos que además de no percibir unas normas y unos límites claros a los que ajustar su conducta, encuentran cierta permisividad antes ellas, que sin duda las refuerza. En relación a este perfil, llama nuestra atención el hecho de que perciben mayor afecto con el padre y una relación más comunicativa con las madres que sin duda a estas edades se ve influenciada por la permisividad ante sus conductas. Sin embargo, también entendemos que puede ser interpretada desde la idealización de unas relaciones familiares que anhelan más que desde su situación real, al igual que sucedía en el contexto escolar (Buelga, Gonzalo y Murgui, 2009).

En relación a los bullies, nuestros resultados muestran diferencias con respecto a los sujetos víctimas en Coerción-Imposición, por lo que entendemos que este grupo de sujetos esta describiendo contextos donde se dan niveles más bajos de coerción ante sus conductas agresivas, corroborándose nuestra hipótesis (2.5 c.1). Además, destacamos que muestran pautas de socialización que responden, al estilo indulgente que les puede estar aportando mayor ajuste social, influyendo a su vez en su percepción de la estabilidad. Estos datos son interpretados teniendo, en cuenta el estudio realizado por Musitu y García (2004), en el que se concluye que en nuestra cultura, el control firme y las prácticas altamente coercitivas, aunque se den de forma simultánea con el razonamiento y el afecto, tienen implicaciones más negativas para el autoconcepto y el ajuste social de los sujetos que aquellas basadas en niveles más bajos de coerción.

Por tanto nuestros datos sugieren que los sujetos víctimas perciben de forma más negativa su contexto familiar, encontrando estilos de socialización altos en coerción que les aportan menor estabilidad, al tiempo que pueden estar limitando las relaciones y la cohesión entre sus miembros (Baldry y Farrington, 1998; Cerezo, 2002b; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002).

Por su parte, los sujetos bullies perciben estilos educativos más permisivos con sus conductas agresivas, siendo este aspecto decisivo en el mantenimiento de su comportamiento agresivo y por tanto de las conductas bullying. Asimismo, destacamos que estos niveles de coerción contrastan con el alto control descrito, por lo que entendemos que los estilos educativos de estos sujetos pueden estar siendo también bastante inconsistentes.

Por último, los datos resultan de gran interés desde el punto de vista de la intervención ya que ponen de manifiesto que los diferentes perfiles mantienen una implicación a distinto nivel con la figura materna y paterna. Destacamos que los bullies manifiestan tener una alta Aceptación-Implicación materna y paterna, pero con una relación más positiva con sus padres, quienes pueden estar teniendo cierta complicidad con ellos, apoyando y reforzando este perfil (Cerezo, 2002b, Benítez y Justicia, 2006), mientras que los sujetos víctimas mantienen una relación de mayor aceptación por parte de las madres (2.5 c.2), quienes pueden estar teniendo ciertas actitudes sobreprotectoras (Bowers et al., 1994; Olweus, 1998; Rigby, 2002; Georgiou, 2008), ejerciendo los padres niveles más altos de coerción.

6. EL PERFIL DE AGRESOR Y VÍCTIMA. CARACTERÍSTICAS DE SU CONTEXTO SOCIAL, ESCOLAR Y FAMILIAR

Los resultados muestran claramente características del clima social, escolar y familiar asociadas a cada perfil (Olweus, 1997; Cerezo 2002b; Unnever, 2005).

Es así, que el grupo de sujetos víctimas tiene una percepción del contexto, social, escolar y familiar negativa en relación a los aspectos de interacción social y de estabilidad, que sin duda, repercuten en su situación y afianzan su rol de víctima.

Por su parte, el grupo de sujetos agresores, que también perciben el clima relacional de forma conflictiva, parecen mostrar contextos con mayor estabilidad, donde el elemento más crítico es la falta de autonomía personal.

En la discusión de los resultados de este apartado establecemos los aspectos referidos al ámbito social, escolar y familiar tal y como se establecen en las hipótesis:

- **Aspectos sociométricos**

Los datos de nuestro estudio, corroboran nuestras hipótesis (2.6 a.1 y a.2) y revelan que tanto los sujetos víctimas como los bullies perciben negativamente su situación social dentro del aula, encontrando en estas edades que ambos perfiles relacionan positivamente con el rechazo y con las expectativas de ser rechazado, que en el caso de los agresores se reafirman con relaciones negativas con el número de elecciones y con las expectativas de ser elegido (Smith y Myron-Wilson, 1998; Cerezo, 2000, Gifford-Smith y Brownell, 2003, Perren y Alsaker, 2006).

Asimismo, las características psicosociales asociadas a cada perfil confirman que el grupo de sujetos agresivos relaciona positivamente con la provocación y la fortaleza, mientras que el grupo de víctimas lo hace con la cobardía y la manía, a la vez que relacionan negativamente con la fortaleza (Cerezo, 2002a y 2006a).

- **Clima social escolar**

En relación a los aspectos del clima social escolar, los datos corroboran nuestra hipótesis (2.6 b.1) comprobando que los sujetos víctimas relacionan negativamente con los aspectos relacionales, y más concretamente con la afiliación de los sujetos dentro del aula. Es así que éstos nos informan de que no todos los miembros del grupo se encuentran bien dentro del mismo y además, ponen de manifiesto una falta de apoyo, colaboración y ayuda que les hace vivir estos episodios de forma más negativa.

Además, para este perfil encontramos relaciones también negativas con el nivel de organización del aula, poniéndose de manifiesto que los bajos niveles de interacción de los sujetos víctimas están influyendo en su percepción negativa del funcionamiento del aula.

Estos datos, son de interés desde el punto de vista de la intervención y revelan la necesidad de una intervención a nivel grupal que favorezca la cohesión como medida que haga percibir a los sujetos víctimas el contexto escolar con mayor estabilidad (Trianes, 2000; Cerezo, 2001a; Díaz-Aguado, 2005a). A la vez, la percepción negativa del funcionamiento del aula es un elemento clave que nos advierte de que los aspectos organizativos están reforzando y manteniendo las conductas bullying, que suceden al margen de la dinámica diaria de clase (Cerezo, 2002a, Roland y Galloway, 2002; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Silver et al., 2005).

Los datos obtenidos para el perfil agresor, no nos han permitido corroborar nuestra hipótesis en relación a la estabilidad (2.6 b.1) ya que encontramos una relación positiva entre el nivel de agresividad y el nivel de estabilidad. Estos datos contrastan con los obtenidos por otros autores que indican una percepción negativa de la organización del aula (Cerezo, 2002; Del Rey y Ortega, 2002, Admed y Braithwaite, 2004). En relación a ello, destacamos que se observa una relación positiva con los aspectos relacionales del aula, que revelan que algunos agresores encuentran ciertos apoyos por parte de otros iguales que pueden estar contribuyendo a la percepción de mayor estabilidad. Estos datos ponen de manifiesto que los bullies perciben mejor el clima relacional del aula, convirtiéndose el entramado relacional en un claro reforzador de las conductas de estos, desde el momento que les otorga más poder dentro del aula (Gifford-Smith y Brownell, 2003, Cerezo y Ato, 2005).

- **Clima social familiar**

En relación al contexto familiar las correlaciones muestran mayores diferencias entre los dos perfiles, y mientras que para los agresores solamente encontramos que relacionan negativamente con la autonomía para los sujetos víctimas encontramos una relación negativa con la Aceptación-Implicación tanto materna, como paterna. Es así que no se corrobora nuestra hipótesis en relación al papel de las madres (2.6 d.2), ya que estas lejos de sobreproteger muestran una relación poco afectiva y comunicativa, que además se generaliza a la figura paterna, tal como recogemos en la misma hipótesis.

Estos datos corroboran nuestra hipótesis (2.6 c.2) y sugieren que los sujetos víctimas perciben con mayor desequilibrio su contexto familiar (Cerezo, 2002b; Ahmed y Braithwaite, 2004), donde se favorece poco el intercambio comunicativo y las interacciones entre los diferentes miembros de la familia, favoreciendo todo ello que su situación de víctima perdure en el tiempo. Este bajo sentimiento de unión familiar y un alto sentimiento de rechazo por parte del grupo hace que estos sujetos encuentren poco apoyo y ayuda por parte de los iguales y de los adultos de su entorno, afrontando su situación desde la más absoluta soledad (Cerezo, 2006b; Perren et al., 2008).

En relación a los sujetos agresivos encontramos que relacionan negativamente con la variable autonomía, poniendo de manifiesto que perciben contextos en los que se favorece poco los procesos de desarrollo personal. Estos datos están en la línea de los recogidos por Idsoe, Solli y Cosmovici, (2008), encontrando que una baja autonomía junto a la falta de unas normas y afecto constituyen un factor de riesgo para la conducta agresiva. Sin embargo no se corrobora nuestra hipótesis (2.6 c.1) en la que planteamos que los agresores correlacionan positivamente con la autonomía (Cerezo, 2002b).

No encontramos relaciones significativas entre los aspectos de socialización parental y el grupo de sujetos agresores, poniéndose de manifiesto que a estas edades son más difíciles de valorar para estos sujetos. Sin embargo, desde el análisis realizado, interpretamos que los agresores pueden estar valorando mejor que los sujetos víctimas los estilos de socialización parental, encontrando bajo una permisividad cierto apoyo y refuerzo a sus conductas. De cualquier modo, creemos relevantes los resultados mostrados y enfatizamos la necesidad de seguir investigando en este terreno.

Asimismo los resultados de nuestro estudio, reflejan cierta continuidad entre la percepción de las variables escolares y familiares en el caso de los sujetos víctimas. Estos perciben más negativamente los aspectos de cohesión y estabilidad, que en definitiva son los que aportan la ayuda que ellos necesitan.

Es así que, las características del contexto escolar y familiar de los sujetos víctimas están contribuyendo a favorecer su situación de inseguridad e indefensión ante las agresiones de los otros. Por el contrario el agresor, encuentra apoyos dentro del aula y de la familia que están reforzando su situación de poder y el uso de la agresividad para tal fin (Smith y Brain, 2000; Espelage y Swearer, 2003; Ahmed y Braithwaite, 2004, Unnever, 2005; Craig y Pepler, 2007).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

1. CONCLUSIONES GENERALES

Una vez han sido presentados los resultados, y realizados los análisis e interpretaciones pertinentes, en esta última parte del informe presentamos las conclusiones obtenidas tras el proceso de investigación, así como algunas propuestas de estudio y mejora.

Desde una lectura de síntesis del capítulo “análisis de resultados” y siguiendo el mismo criterio organizativo y de análisis empleado a lo largo del estudio teórico y empírico, las conclusiones han sido organizadas en función de los distintos ámbitos objeto de estudio: descripción e incidencia del fenómeno bullying y percepción del contexto social, escolar y familiar.

1.1 INCIDENCIA DEL FENÓMENO

Se comprueba en nuestro estudio que las situaciones bullying están ocurriendo en los centros de nuestra Región, de forma indistinta en todos los grupos de los últimos niveles de Educación Primaria, y además podemos afirmar que este hecho, lejos de ser anecdótico, es una realidad que empieza a ser preocupante desde el mismo momento que observamos que los alumnos en general las consideran peligrosas y encontramos diferencias en la valoración de la gravedad y la seguridad entre los sujetos implicados.

Teniendo en cuenta que los sujetos de estos cursos indican que las conductas bullying ocurren casi a diario, el estudio sugiere que este fenómeno puede estar ocurriendo desde edades más tempranas, al mismo tiempo que revela una implicación general de todos los sujetos, quienes en mayor o menor medida, se ven envueltos en estas situaciones como bullies, víctimas, víctimas-provocadores o espectadores.

Entre los factores de riesgo personales, nuestra investigación confirma la tendencia general de los estudios realizados en este campo, y revela que **el sexo** sigue siendo uno de los aspectos que más incide en esta dinámica. Es así que los chicos se ven envueltos en mayor medida en estas situaciones, destacando que representan casi el total de los sujetos implicados como bullies.

Sin embargo, la implicación de las chicas como víctimas y víctimas-provocadoras pone de manifiesto que éstas también se ven involucradas en estas dinámicas y entendemos que pueden estar ejerciendo un tipo de agresión social que pasa más desapercibido entre sus iguales.

Además del sexo, nuestro estudio confirma que otras **características individuales** son también factores de riesgo en la dinámica bullying. Es así que destaca la implicación en estas situaciones de los sujetos de integración, los sujetos repetidores y los sujetos inmigrantes. Características todas ellas asociadas con una menor integración social dentro del aula, por lo que podemos hablar de una estrecha relación entre factores individuales y contextuales, en la línea de una perspectiva multidimensional del fenómeno. Además, consideramos interesante seguir investigando y profundizar en el tipo de necesidad educativa que puede asociarse a cada perfil así como en el momento de ingreso y la nacionalidad de los sujetos inmigrantes, ya que todos estos datos podrían ayudar a perfilar de forma más contextualizada la respuesta educativa de los centros.

Por su parte, el hecho de tener padres separados no conlleva una mayor implicación en situaciones bullying, por lo que destacamos la importancia de la interacción y comunicación hijo-padre y el control como elementos claves dentro de la dinámica familiar, más que el hecho propio de la separación de los padres o el tipo de familiar.

1.2 SITUACIÓN SOCIOMÉTRICA

Del análisis sociométrico podemos concluir que la estructura socio-afectiva es un claro factor de riesgo para la dinámica bullying, apreciándose que una parte del grupo otorga cierto estatus social a los bullies y valoran positivamente la fortaleza de éstos, al tiempo que rechazan y aíslan a los sujetos víctimas y víctimas-provocadores. Es así que nuestra investigación pone cierto énfasis en entender el bullying como un fenómeno de grupo, donde los aspectos relacionales están favoreciendo, manteniendo e incluso reforzando el perfil de bully, víctima y víctima-provocador.

Desde este enfoque relacional el estudio confirma que los sujetos bullies tienen el apoyo de otros iguales con cierta tendencia a ser agresivos, que se convierten en sus seguidores o ayudantes. Estas relaciones les sitúan en una situación de mayor ascendencia social siendo mejor considerados, por al menos una parte importante de sus compañeros, quienes les eligen y les apoyan dentro del grupo.

Asimismo, hemos podido comprobar como la fortaleza física y la provocación les otorga cierta popularidad frente a la cobardía y la manía que despiertan los víctimas y víctimas-provocadores, que les sitúa en una situación de mayor aislamiento e indefensión. Desde este análisis, entendemos que los sujetos bullies presentan un perfil específico frente a los sujetos víctimas, siendo este aspecto social uno de los que refuerza la relación de desigualdad de poder entre ambos perfiles.

Además esta situación de aislamiento e indefensión se ve alimentada por los espectadores, quienes presencian estos acontecimientos y manifiestan que ocurren frecuentemente, pero la falta de afiliación con los sujetos víctimas y quizá, también el miedo a ser agredidos, les lleva a tener actitudes pasivas y de silencio ante las mismas. Es así que la falta de empatía y afiliación se convierte en aliados del fenómeno bullying, actuando como un apoyo directo ante las conductas agresivas de los bullies, quienes encuentran el camino libre para sus pretensiones.

Sin embargo, la situación de rechazo que viven los tres perfiles implicados en la dinámica bullying y las altas expectativas que tienen de no ser elegidos muestra una situación social conflictiva para ellos y pone de manifiesto la necesidad de trabajar aspectos relacionales con el conjunto del grupo. Desde esta perspectiva entendemos que estos cursos son de máxima importancia dado que la estructura sociométrica muestra un entramado relacional bastante afianzado. Además la baja cohesión encontrada en los grupos y un mayor rechazo de los sujetos víctimas y víctimas-provocadores advierte de que esta situación se hará crónica, perjudicando la situación de aislamiento, en mayor medida a los sujetos víctimas. Resulta evidente que para los sujetos víctimas y víctimas-provocadores el aula es un sistema totalmente cerrado, del que quedan totalmente excluidos, mientras que para los bullies existe posibilidad de alcanzar cierto reconocimiento a través de la fortaleza y la agresividad.

Es así, que la interacción dinámica en el aula de los subgrupos analizados: otros, bullies, víctimas y víctimas-provocadores es clave a la hora de intervenir y aportar información suficiente para dirigir la atención, no sólo a los sujetos implicados sino a todo el grupo clase, desde el que han de generarse actitudes de rechazo hacia las conductas bullying y actitudes de empatía y apoyo hacia los sujetos víctimas que ayuden a romper la ley del silencio.

Desde este entramado social, destacamos la importancia de una intervención en la etapa de Educación Primaria, siendo los cursos de 4º, 5º y 6º un momento clave para la actuación. Esta intervención ha de ir dirigida al desarrollo de una mayor identidad de grupo de manera que, la estructura social y las relaciones entre sus miembros se convierten en un claro protector de estas conductas. Para ello, vemos imprescindible partir de una amplia evaluación que incluya a ambos protagonistas y nos dibuje la situación sociométrica y los aspectos que desde ésta, están manteniendo y favoreciendo las conductas bullying.

1. 3 ASPECTOS SITUACIONALES

Consideramos importante la valoración de los aspectos situacionales ya que los matices en la percepción de los mismos nos aportan información interesante desde el punto de vista de una mayor comprensión del fenómeno bullying y de la mejora de la intervención. El estudio muestra que el conjunto de los sujetos dice conocer estas situaciones e indican que es algo habitual para ellos, lo que pone de manifiesto que el fenómeno bullying forma parte de la vida diaria de los centros. Además, esta información revela dos cuestiones que nos parecen relevantes. Por un lado que las conductas bullying, lejos de no producirse, están pasando desapercibidas para los adultos, y por otro que el hecho de que sean habituales para ellos puede restar importancia a las mismas a largo plazo, asumiéndose como comportamientos aceptados socialmente.

También destacamos que, estas agresiones adoptan diversas **formas**, dándose principalmente como insultos, amenazas y rechazo social. Ello está contribuyendo, sin duda alguna, a que estas situaciones pasen desapercibidas para los adultos ya que son más difíciles de detectar, pero bajo nuestro punto de vista la falta de conciencia social sobre la gravedad de este tipo de agresiones se convierte además en refuerzo de las mismas, siendo las actitudes pasivas o de “no rechazo” por parte de los adultos interpretadas por los bullies como un consentimiento de las mismas. Sin embargo, el hecho de que los sujetos de estas edades las describan como agresiones, pone de manifiesto que ellos las valoran de forma negativa y, contrariamente a los adultos, no creen que sean comportamientos positivos y aceptables en las relaciones con sus iguales.

A ello, se une el hecho de que, los sujetos las describen como graves y, aunque los datos son poco contundentes en relación a los sujetos implicados en la dinámica bullying, destaca que un grupo de bullies y víctimas indican que estas situaciones encierran bastante **gravedad** para ellos. Asimismo, no existe unanimidad por parte de los sujetos víctimas a la hora de describir su **seguridad** en el centro, poniéndose de manifiesto ciertas actitudes de miedo, cobardía o incluso de aceptación por parte de algunos, mientras otros dicen sentirse poco seguros en el centro escolar.

Por su parte, una parte de los sujetos no implicados dicen encontrarse muy seguros y dudan en la gravedad de las mismas, contribuyendo estas actitudes de indiferencia a reforzar la situación de indefensión del sujeto víctima y en definitiva, de las conductas bullying.

Desde esta perspectiva, creemos necesario dirigir la actuación hacia los adultos del contexto escolar e intervenir desde la concienciación, información y formación sobre el fenómeno bullying, ya que la detección de estas situaciones es fundamental, sobre todo, para los sujetos que están siendo víctimas de las mismas y que denuncian poca seguridad.

Dentro de los aspectos situacionales, también destaca el hecho de que sea el patio, **el lugar** donde se producen con mayor frecuencia ya que nos pone en alerta de que este espacio no está siendo un lugar educativo, lúdico y de convivencia para ellos.

En esta línea, consideramos importante hacer un tratamiento educativo del patio, convirtiéndose éste en un espacio de interacción social para todos los alumnos donde poder generalizar las estrategias y habilidades sociales aprendidas en el aula. Asimismo, creemos que en la etapa de Educación Primaria el patio adquiere especial relevancia siendo este un espacio limitado que permite una mejor supervisión por parte de los adultos y como tal la detección temprana de estas conductas.

Desde este análisis, queremos resaltar la importancia de todos estos aspectos en el entramado del fenómeno bullying, y si bien el grupo es parte del mismo, los espacios, el tipo de agresión y la frecuencia de las mismas, así como la valoración de la gravedad y la seguridad que sienten, nos revelan información de interés sobre la situación de los implicados y el papel del centro escolar en estas dinámicas, que sin duda han de ser consideradas para una intervención contextualizada y multidimensional.

1.4 PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

Hemos podido comprobar a través de nuestro estudio que el clima social del aula es un factor directamente relacionado con el fenómeno bullying, siendo la **integración y participación** de los sujetos, el **apoyo** de los compañeros y la **ayuda del profesor** los factores que más inciden sobre el mismo. Si bien, cabe resaltar que este entramado de relaciones perjudica en mayor medida a los sujetos víctimas, quienes relacionan negativamente con bastantes aspectos del clima escolar, que pueden estar incidiendo directamente sobre su situación de aislamiento e indefensión.

Estos datos son interesantes dado que nos informan de que el grupo de sujetos víctimas, a estas edades ya está percibiendo negativamente el clima social y organizativo del aula, y nos describen su verdadera situación dentro de la misma. Dado el claro perfil psicosocial de estos sujetos, estas dinámicas no son algo nuevo de estos cursos, poniéndose de manifiesto la necesidad de abordar los aspectos sociales, como labor preventiva ya desde los primeros cursos de esta etapa educativa.

A ello se une el hecho de que manifiestan tener poca confianza con el profesor y dicen recibir poca ayuda por parte de éste, encontrándonos con aulas poco favorecedores de los intercambios comunicativos, de la colaboración y de la interacción entre los iguales y con los adultos, quedando limitadas las oportunidades, los espacios y

los momentos para contar sus experiencias o manifestar su estado emocional, que en último término refuerza los aspectos negativos de la personalidad de los sujetos víctimas, tales como la cobardía.

Junto a estos aspectos sociales, nos encontramos que los sujetos víctimas también perciben de forma negativa la organización y el funcionamiento de la clase, describiendo aulas poco estables para ellos, a la vez que informan de un alto control. Es así que interpretamos que el sistema de normas no responde a sus necesidades y es algo totalmente externo a ellos, poniéndose de manifiesto, la falta de normas claras y estables que delimiten las responsabilidades y consecuencias de las conductas del alumnado y que respondan a las demandas de éste. Estos datos nos parecen de gran importancia, ya que los sujetos víctimas pueden estar percibiendo que el sistema de control estricto, lejos de ayudarles, refuerza su situación de indefensión.

En relación a este aspecto, destaca que los tres perfiles coinciden en señalar altos índices de disciplina, siendo los sujetos bullies los que indican mayor control e informan de un normas estrictas donde es fácil que se les castigue, por lo que creemos que el sistema de normas establecido en las aulas es algo impuesto por los adultos que además de no abordar las necesidades de los sujetos víctimas, puede estar reforzando la conducta agresiva de los bullies, ofreciendo modelos coercitivos de actuación.

Por su parte, los sujetos bullies también perciben más negativamente los aspectos relacionales, informando de bajos niveles de afiliación, implicación y ayuda. Sin embargo cabe destacar que este perfil, describe y da mayor importancia a la falta de interés e implicación por parte del alumnado en las actividades del aula, por lo que entendemos que a pesar de mostrar una baja integración social y ser conscientes de ella, la aceptación y apoyo por parte de un grupo de iguales les hace valorar algo mejor los aspectos de afiliación, siendo este aspecto el que les hace percibir mayor estabilidad en aula.

A pesar de ello, creemos relevante para la comprensión del fenómeno bullying que los resultados referidos al perfil de bully también revelan un posicionamiento hacia el estilo educativo del profesor, cuestionando su participación e implicación en las actividades del aula, indicando que se les castiga con frecuencia y de forma poco comprensible y manifestando una falta de actividades novedosas en la dinámica diaria.

Por último, los sujetos víctimas-provocadores muestran un peor ajuste social. Estos reflejan tener unas relaciones dentro del aula que añoran pero que no tienen e indican poca claridad en el funcionamiento de la clase y en el sistema de normas, que les resulta poco estable como para aportarles la ayuda que necesitan. Es por ello que, los aspectos sociales y organizativos se configuran como elementos claves también para este perfil, por lo que vemos necesario seguir indagando en la percepción de estos sujetos, que sin duda requieren de un análisis diferencial.

Por un lado los sujetos bullies perciben el clima escolar como un sistema que no les deja muchos espacios para destacar por sus propias capacidades y donde la competitividad es aceptada y la agresividad reforzada, y por otro lado, los sujetos víctimas y víctimas-provocadores además de sufrir las situaciones bullying desde el aislamiento de los compañeros, se encuentran con el desconocimiento de las mismas por parte de los adultos y un sistema de control que no les resulta muy protector.

Nuestro estudio muestra que los diferentes aspectos sociales y organizativos del aula, son factores claves en el desarrollo y mantenimiento de las conductas bullying, contribuyendo el estilo educativo del profesor a una percepción negativa del sistema escolar por parte de los sujetos implicados, siendo los sujetos víctimas los que llevan la peor parte. Asimismo, se pone de manifiesto que las variables del entorno social próximo, es decir lo que ocurre en el aula, son factores de riesgo para la dinámica bullying en mayor medida que las variables de tamaño, tipo de centro, número de instalaciones, siendo el estilo educativo del profesor un factor clave de la intervención.

Por todo ello, creemos que toda actuación debe ir dirigida a generar dinámicas dentro del aula que refuercen los aspectos sociales y que conviertan el contexto escolar en un espacio de comunicación, expresión, discusión, participación e implicación de todo el alumnado, de manera que se sientan aceptados y valorados. Asimismo, un funcionamiento adecuado exige unas normas claras que lejos de ser impuestas, han de estar elaboradas en un marco de colaboración y basadas en unas necesidades del grupo.

Solo así es posible una relación positiva entre los iguales y con los adultos del contexto escolar que les sirva de modelo y les aporte las estrategias o habilidades sociales necesarias para mejorar la identidad del grupo, favorecer la integración social de todos sus miembros y generar actitudes de rechazo hacia las conductas agresivas.

1.5 PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR

En el contexto familiar, también adquiere especial relevancia los **aspectos relacionales y de estabilidad**, entre los que se incluye la cohesión, los apoyos, la libre expresión, la organización y el control. Todos estos elementos configuran dinámicas familiares que difieren de un perfil a otro, pero que se formalizan en cierto nivel de conflicto para los sujetos implicados en bullying.

Para los sujetos bullies adquiere mayor importancia los procesos de autonomía y de toma de decisiones frente a los sujetos víctimas que perciben más negativamente los aspectos de interacción, cohesión y organización, observando que a estas edades ya manifiestan una falta de apoyo y comunicación entre sus familiares que les otorga poca responsabilidad en los procesos de organización, dejándoles bastante desprovistos de estrategias que les permitan enfrentarse a su situación. Estos datos parecen indicar que los sujetos víctimas son los que encuentran un contexto familiar más negativo, con cierto nivel de conflicto, que refleja enfrentamientos entre los familiares y niveles medios de autonomía y afecto, donde los procesos internos más que ayudarles refuerzan y afianzan su inseguridad. Asimismo, la percepción de contextos poco cohesionados y poco estables revelan dinámicas familiares en las que no hay un fuerte sentimiento de unión entre sus miembros, dificultando todo ello la expresión y comunicación de sus sentimientos y de su situación, al tiempo que los deja sin los apoyos necesarios para salir y afrontar las conductas que está viviendo.

Sin embargo, cabe destacar que los bullies no reflejan con claridad la conflictividad de sus contextos, informando de bastante estabilidad así como de cierta cohesión y organización. En contraste, se posicionan frente a una falta de autonomía, describiendo contextos poco favorecedores de la toma de decisiones, con un alto grado de control y cierto nivel de conflicto que sirven claramente de modelos agresivos y coercitivos desde los que se refuerza el uso de la agresividad para conseguir lo que quieren, a la vez que los apoyan mostrando mayor displicencia antes sus conductas.

Es así que, los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la interrelación y la continuidad entre el contexto familiar y escolar en la explicación de la conducta bullying, observándose como ambos contextos contribuyen no sólo a la aparición, sino también a su mantenimiento.

Se observa, al igual que sucedía en el contexto escolar, que los sujetos implicados coinciden en la percepción de niveles altos de control y describen ambientes con normas estrictas que dejan poco espacio para la libertad de expresión y para la autonomía.

Podemos concluir que el clima social familiar, y más concretamente, los procesos de interacción social entre sus miembros y los procesos organizativos son factores de riesgo que inciden en la dinámica bullying, convirtiéndose en elementos que favorecen y mantienen estas conductas. Por ello, recogemos la importancia de dirigir la intervención también hacia este contexto, siendo necesaria en un primer momento la concienciación sobre la importancia de estas situaciones así como la información y formación sobre el papel que juegan, tanto en la detección como, en la afirmación y reforzamiento de los diferentes roles.

1.6 PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

El análisis de los estilos de socialización parental nos perfila diferencias claras entre los sujetos implicados en bullying, siendo los estilos educativos con niveles más bajos de **Coerción-Imposición** por parte de ambos padres, los que insinúan contextos familiares con mayor inestabilidad y permisividad para los víctimas-provocadores.

Asimismo, nuestro estudio pone de relieve la necesidad de diferenciar claramente el perfil de víctima y víctima-provocador, ya que todo parece indicar que son los sujetos víctimas-provocadores los que muestran estilos educativos más protectores y permisivos. Por el contrario, los sujetos víctimas perciben estilos de socialización con altos niveles de Coerción-Imposición materna y paterna, que aunque van acompañados de procesos de comunicación y afecto, sobre todo con la madre, no proporcionan un contexto familiar estable y cohesionado para ellos, sino más bien hostil.

Sin embargo, los sujetos bullies presentan pautas de socialización próximas a los sujetos no implicados en bullying, y ponen de manifiesto menor grado de Coerción-Imposición. Todo ello, unido a procesos de diálogo y razonamiento a la hora de abordar sus conductas parece indicar que presentan estilos más indulgentes, que les hacen definir su contexto familiar con mayor estabilidad.

Además este aspecto se ve reforzado en los bullies por la **Aceptación-Implicación** paterna, traducándose en una relación más afectiva con los padres, quienes entendemos que desde una mayor complicidad y permisividad hacia sus conductas pueden estar reforzándolas. Es así que los sujetos bullies encuentran el apoyo perfecto en la figura del padre que les “deja hacer” y muestra mayor displicencia ante sus conductas, a la vez que pueden estar ejerciendo de modelo, dado que también son éstos los que ejercen la coerción verbal y la privación en mayor medida.

Queda más claro que los sujetos víctimas-provocadores muestran un ambiente familiar permisivo y con tendencia a ser negligente, con pocas normas y límites y además con menor Aceptación-Implicación que los sujetos bullies y víctimas. Es por ello, que podemos decir que estos sujetos, al igual que los sujetos víctimas, perciben de forma negativa el control familiar, pero en este caso por defecto, ya que no les aporta unas normas de actuación claras y coherentes, lo cual puede estar favoreciendo en ellos cierto desequilibrio e impulsividad.

Además, podemos hablar de diferencias en el papel que juegan los dos progenitores en el proceso de socialización de sus hijos. Es así, que observamos como la figura paterna juega un papel importante en las conductas agresivas de los bullies y los víctimas-provocadores, permitiéndolas o modelándolas, mientras que en el caso de los sujetos víctimas, el papel más afectivo de las madres y más negativo por parte de los padres perfilan contextos inestables para ellos.

Para concluir, destacamos la necesidad de más estudios que investiguen la relación entre las variables familiares y el bullying de forma contextualizada, ya que la influencia de un estilo u otro parece tener efectos diferentes según el país. Asimismo es necesario seguir analizando y profundizar en el papel diferencial de ambos progenitores. En esta línea, nuestro estudio comprueba que las actuaciones diferentes por parte de los contribuyen a afianzar los roles de los sujetos implicados en las dinámicas bullying.

2. CONCLUSIONES FINALES

Los resultados de nuestra investigación confirman que el fenómeno bullying es un hecho en los últimos cursos de Educación Primaria, con una implicación del 15% de los sujetos y que ciertos factores sociales, escolares y familiares están relacionados con él. Entre ellos, la posición social, el estilo de educativo del profesor y las pautas de socialización familiar contribuyen a que los sujetos implicados directamente tengan una percepción del contexto escolar y familiar que difiere entre el perfil de agresor y el perfil víctima, dejando ver que desde el contexto se modelan e incluso se refuerzan los roles de cada uno de ellos.

Por una parte, el rechazo y el aislamiento que los iguales manifiestan, en mayor medida, hacia los sujetos víctimas tiene repercusiones negativas para su autoimagen, hasta el punto de que una parte de los sujetos víctimas se sienten tan avergonzados que renuncian a admitir su situación y dicen encontrarse bastante seguros en el centro escolar. Además, estamos ante un fenómeno de actividad encubierta que no suele manifestarse en presencia de adultos y que se ve rodeado por la ley del silencio, ya que los observadores, ante la creencia de que el que hable será un delator o ante el miedo a ser el próximo, se muestran pasivos ante las mismas.

Todos estos procesos se ven reforzados por el hecho de que los adultos pueden estar poco informados de estas situaciones y no son capaces de detectarlas, o bien piensan que los chicos deben aprender a resolver sus propios conflictos sin necesidad de recurrir a los adultos. Sin embargo creemos que todas estas actitudes generan pocas alternativas y deja a los alumnos sin las estrategias necesarias para abordar situaciones de este tipo.

Sin lugar a dudas, la percepción de inestabilidad que los sujetos víctimas tienen del contexto escolar y familiar y la falta de apoyo de los iguales y de los adultos alerta de que ambos contextos contribuyen a su situación de indefensión y facilitan que ésta situación perdure en el tiempo. Junto a ello, pautas de control estrictas, inflexibles y poco claras y razonables para ellos, reflejan modelos de disciplina poco eficaces, que sin embargo tienden a reforzar el comportamiento agresivo de los bullies.

Del mismo modo, la falta de cohesión familiar y la baja Aceptación-Implicación materna y paterna que se asocia al perfil de víctima, muestran contextos poco favorecedores de la comunicación y el apoyo entre sus miembros, que lejos de ayudarles les coloca en una situación de mayor soledad e indefensión.

Sin embargo, para los agresores el contexto escolar y familiar resulta más estable y no llegan a percibirlo tan negativamente como los sujetos víctimas, a pesar de que son rechazados por una parte del grupo y son conocedores de ello. Creemos así que el apoyo de sus seguidores les da cierto estatus social dentro del aula, siendo conscientes y conocedores de estos apoyos. Asimismo, el desconocimiento por parte de los adultos de las situaciones bullying, les deja impunes ante sus actos.

Es así, que comprobamos con nuestro estudio que los aspectos del clima social, escolar y familiar contribuyen a que el desequilibrio de poder entre el sujeto bully y el sujeto víctima sea cada vez mayor, y lejos de dismantelar esta situación, la encubren y la refuerzan. Asimismo, las pautas educativas de los adultos del contexto escolar y familiar están afianzando el rol de cada uno de los implicados, generando mayor indefensión a los sujetos víctimas y dando apoyos a los agresores.

También se hace evidente la interrelación entre el contexto familiar y el escolar, observándose una continuidad en la percepción de ambos contextos, que nos ayudan a comprender mejor la complejidad de este fenómeno. Entendemos así la dinámica bullying como un tipo de relación social, en el que el entorno juega un papel fundamental. El estudio pone de manifiesto que el modelo social que proporciona la familiar y la escuela favorece este tipo de conductas agresivas, por lo que se hace necesaria una intervención multidimensional que haga partícipes de la misma a todos los integrantes de la comunidad educativa. Es por ello que, escuela y familia han de participar conjuntamente en la intervención de las conductas bullying que además debe ajustarse a la situación específica en que se sitúan los protagonistas.

En esta línea destacamos la importancia de una amplia evaluación del fenómeno que nos sitúe en los aspectos contextuales que la rodean. Para ello es necesario recabar información sobre todos los aspectos: personales, académicos, relaciones grupales, clima escolar y clima familiar, de manera que podamos abordar e implicar a los sujetos afectados directamente en la dinámica pero también al grupo, a los padres y a los profesores.

En esta intervención, resaltamos la importancia de actuar en edades más tempranas, dado que en los últimos cursos de Educación Primaria, las conductas bullying son un hecho. Asimismo, en estos cursos se observan actitudes negativas hacia estas conductas que deben ser valoradas desde la intervención, recogiendo la preocupación que los alumnos de estas edades manifiestan por las situaciones bullying como punto de partida para abordarlas.

Desde todos estos planteamientos, apostamos por una intervención dirigida a sensibilizar, informar y capacitar a los docentes y a las familias, para que desde ambos contextos se generen actitudes de rechazo hacia el bullying y se favorezca su detección temprana. En la misma línea, creemos que es fundamental para la actuación adoptar un **enfoque positivo y preventivo** dirigido a mejorar la calidad de las relaciones entre todos los integrantes del contexto escolar y familiar.

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Estas conclusiones, que contribuyen a la mejora de la intervención en bullying, han de contextualizarse en los límites propios del estudio que recogemos a continuación.

- En primer lugar consideramos importante reseñar que los resultados expuestos en este trabajo deben interpretarse con cautela, debido a la naturaleza transversal y correlacional de los mismos que no nos permite establecer relaciones causales entre las variables. Sin embargo, desde un punto de vista exploratorio el estudio aporta datos de interés, centrados en nuestra Región, que pueden ser de gran utilidad para orientar el diseño de programas de intervención y de próximas investigaciones en la etapa de Educación Primaria.
- En relación a la metodología, también cabe señalar que el estudio correlacional, sólo nos ha permitido establecer relación entre las variables contextuales y el fenómeno bullying para los perfiles de agresor y víctima.

- En cuanto a la información recogida y analizada podemos decir que ésta ha quedado se ha centrado en la percepción y en la perspectiva de los propios alumnos como protagonistas principales del fenómeno bullying, por lo que no hemos podido contrastar la percepción de ellos con la de los demás implicados en el estudio (padres y profesores). Asimismo, hemos utilizado una técnica de recogida de datos cuantitativa, por lo que la eficacia de los instrumentos depende en gran medida del grado de sinceridad de los sujetos.
- En cuanto a la percepción de los aspectos situacionales, el hecho de que todos los sujetos bullies sean chicos no nos ha permitido realizar un análisis diferencial por sexo del tipo de agresiones que llevan a cabo ni de la valoración de la gravedad y de la seguridad ante las mismas.
- Por último, creemos que las propias limitaciones de la investigación vienen dadas por la complejidad de los contextos objeto de estudio. Es así que a pesar de revisar una amplia bibliografía que analiza el contexto escolar y familiar, hemos encontrado dificultades a la hora de establecer unas características concretas asociadas a cada perfil, debido a las diferencias terminológicas, a la diversidad de variables estudiadas, así como a las diferencias contextuales en los modelos de socialización.

4. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Expuestos los principales hallazgos y limitaciones de la investigación, planteamos a continuación, algunas recomendaciones que se desprenden de los resultados del estudio, de cara al futuro más inmediato.

- Creemos que este trabajo puede orientar futuras investigaciones en las que el interés se centre en la interrelación entre los factores contextuales, ya que la complejidad de los mismos deja abierta la puerta a múltiples variables que no han sido incluidas en nuestro estudio.

- Unas de las aportaciones de nuestro estudio, sin duda de gran interés, y que convendría seguir analizando es el papel diferencial que la figura paterna y materna puede estar desempeñando en el mantenimiento de las conductas bullying afianzando los distintos perfiles (bully, víctima y víctima-provocador).
- Este hecho también nos lleva a enfatizar la importancia de estudios interculturales que reflejen las diferencias existentes según el país en los estilos y pautas educativas escolares y familiares, que si bien parecen coincidir en los aspectos relacionados con el estilo educativo del profesor difieren en los estilos educativos familiares.
- También creemos conveniente seguir investigando el papel que la integración social juega en la implicación en bullying de los sujetos de integración, inmigrantes y repetidores, insistiendo en la necesidad de no asociar el fenómeno bullying a determinados colectivos por el hecho de presentar unas características personales, que sin duda puede generar actitudes de desconfianza hacia un modelo educativo integrador.
- En relación a la implicación en bullying de estos sujetos creemos importante incluir en el análisis cuestiones como la nacionalidad o la fecha de ingreso para los sujetos inmigrantes así como el tipo de necesidades educativas que se relaciona con cada perfil, el sexo de los sujetos repetidores así como el expediente académico de todos ellos, dado que nos aportarán datos relevantes para una respuesta educativa más acorde con sus necesidades individuales y sociales.
- Asimismo, creemos importante para futuras investigaciones analizar la percepción que los adultos (padres y profesores) tienen de su estilo educativo, comparándolas con las percepciones del alumnado. Esta comparación nos ayudará a ver las distintas perspectivas del fenómeno que sin duda contribuirán a un mayor conocimiento de los factores sociales, escolares y familiares que pueden estar incidiendo y favoreciendo este tipo de conductas.

- De acuerdo con los datos obtenidos sobre la incidencia del fenómeno bullying, se hace necesario estudios que sigan analizando la relación entre estas dinámicas y la edad, dirigiendo la atención a edades más tempranas dado que en los últimos cursos de Educación Primaria estas situaciones son un hecho en la vida escolar de los sujetos.
- Para una mayor comprensión de los aspectos sociales, vemos necesario estudios longitudinales, con medidas en distintos tiempos, que nos permita clarificar ciertas diferencias encontradas con los estudios realizados con sujetos escolarizados en Educación Secundaria, a la vez que nos dejen ver la evolución de los sujetos que se encuentran en situación de riesgo.
- Otro de los aspectos que revela nuestro estudio es que existen claras diferencias entre el perfil de víctima y víctima-provocador a la hora de percibir los diferentes contextos, por lo que creemos que este aspecto debería considerarse en futuras investigaciones, analizando y delimitando las características asociadas a cada uno de ellos.
- Asimismo, en relación a los instrumentos, cabe señalar la necesidad de elaborar instrumentos que unifiquen términos dirigidos a ambos contextos (escolar y familiar), así como que nos permitan recoger información en sujetos de menor edad de una forma más sencilla.
- Por último, queremos destacar que las percepciones de los sujetos implicados obtenidas a través de instrumentos cuantitativos han aportado información interesante que podría ser complementada con otros estudios de tipo cualitativo. En esta línea, nuestra investigación también refleja la necesidad de seguir investigando el fenómeno bullying partiendo de situaciones concretas. Todo ello, deja abierta la puerta a un campo de investigación en la práctica dirigida a abordar los diferentes aspectos que rodean a este fenómeno desde la situación real del grupo, del aula y del centro, que contribuyan a elaborar programas de intervención centrados en la realidad de cada centro.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*(1), 35-54.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 27.
- Almeida, A., Caurcel, M.J y 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.
- Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M.J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología, 41*(2), 107-118.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*(9), 201-220.
- Avilés, J. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales). *Anales de Psicología, 21*(1), 27-41.
- Baldry, A. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of italian youngsters. *Aggressive Behavior, 30*(5), 343-355.
- Baldry, A. y Farrington, D. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology, 3*(Part 2), 237-254.

- Baldry, A. y Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Ballester, F. y Arnaiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 41, 39-58
- Ballester, F. y Calvo, A.R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., y Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133.
- Benítez, J.L y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 151-170
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: Los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 12-20.
- Blaya, C. (2003). School violence and the professional socialization of teachers: The lessons of comparisons. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 650.
- Blaya, C. (2005). *Factores de riesgo escolares*. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia: Valencia, 6 y 7 de Octubre.
- Bowers, L., Smith, P. K., y Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and Bully/Victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215-232.
- Buelga, S., Musitu, G., 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.

- Buhs, E. S. (2006). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*(5), 407-424.
- Card, N. A. (2003). Victims of peer aggression: A meta-analytic review. Presented at Society for Research in *Child Development biennial meeting*, Tampa, USA, April
- Calvo, A.R., Cerezo, F. y Sánchez, C. (2004). *Elementos básicos para la intervención en la dinámica bullying*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004. Actas del Congreso.
- Carney, A. G., y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), 364-382.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999). Integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10*(18), 297-314.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*(3), 367-373.
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia*. Bizcaia: Grupo ALBOR-COHS.
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología, 17*(1), 37-44.
- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2002a). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Cerezo, F. (2002b). *Violencia escolar, estilos educativos familiares y percepción del clima social familiar en un grupo de adolescentes*. X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. INFAD. Teruel.
- Cerezo, F. (2006a). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, (2), 27-34.
- Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 333-352.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying among peers in Spanish and English pupils. A sociometric perspective using the bull-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Cerezo, F., Calvo, A., y 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.
- Coolidge, F., DenBoer, J. W. y Segal, D. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(7), 1559-1569.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 85-97.

- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support: A 2-year follow-up to the prince's trust survey. *Journal of Adolescence*, 25(5), 453-467.
- Cowie, H., y Olafsson, 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. y Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.
- Craig, W., Pepler, D., y Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- De la Torre, M., García, M., Villa, M. y Casanova, P. (2007). La autoestima y la violencia entre iguales en Segundo Ciclo de la ESO. En *Situación actual y características de la Violencia Escolar*, 335-339. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Deater-Deckard, K., y Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161-175.
- Debardieux, E. y Blaya, C. (2001): *La violence en milieu scolaire. Dix années de recherche en Europe*. París: ESF
- 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 entre Iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia Interpersonal y Gestión de la Disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.
- Demaray, M. y Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and Bully/Victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005a). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005b). Por qué se produce la violencia y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- 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.
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G. y Fontaine, R. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
- Duncan, R. D. (2004): The impact of family relationship on school bullies and their victims. En D. L. Espelage y S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American Schools*, pp. 227- 244, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior, 12*(4), 459-469.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior, 27*(6), 419-429.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development : JCD, 78*(3), 326.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., y Henkel, R. R. (2003). Examination of Peer–Group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*(1), 205-220.
- Espelage, D. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383.
- Estévez López, E. (2005). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia. *Tesis Doctoral. Universidad De Valencia,*
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*(1), 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence, 40*(157), 183-196.
- Farnós, T. (2005). *Violencia escolar*. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia: Valencia, 6 y 7 de Octubre.

- Farrington, D. y Baldry, A. (2005). *Factores de riesgo individuales de la violencia escolar*. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia: Valencia, 6 y 7 de Octubre.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology y Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Felip, N. (2007). El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. En *Situación actual y características de la Violencia Escolar*, Vol. I, 15-18. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227.
- Gifford-Smith, M. y Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. y Franzoni, L (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, *In Press*, *Corrected Proof*
- González, R, Postigo, S. Montoya, I. y Martorell, M. C. (2007). Implicación femenina en el acoso escolar. En *Situación actual y características de la violencia escolar*, Vol. I, 179-184. Almería: Grupo Editorial Universitario

- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Zelli, A. y Huesmann, L. R. (1996). The relation of family functioning to violence among inner-city minority youths. *Journal of Family Psychology, 10*(2), 115-129.
- 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. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*(4), 379-400.
- Hawker, D. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 41*(4), 441.
- Hay, D. F., Pawlby, S., Angold, A., Harold, G. T. y Sharp, D. (2003). Pathways to violence in the children of mothers who were depressed postpartum. *Developmental Psychology, 39*(6), 1083-1094.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Idsoe, T., Solli, E. y Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior, 34*(5), 460-474.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*(6), 540-550.

- Junger, M., Stroebe, W. y Van der Laan, AM. (2001). Delinquency, health behaviour and health. *Br. Journal Health psychology*, 6, 103-120.
- Justicia, F., Benítez; J.L, Pichardo, M^a. C., Fernández, E, García y Fenández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 94-105.
- Kaltiala-Heino, R, Rimpelae, M., Rantanen, P. y Rimpelae, A. (2000). Bullying at school- an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal Adolescent*, 23, 661-674.
- Kaufmann, D., Gesten, Ph.D., Raymond, M.A., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G. y Ray, M.A. (2000). The relationship between Parenting Style and Childrens' adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 231-245.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Lodge, J. y Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329-336.
- Lucena Ferrero, R. (2005). *Bullying. El acoso escolar*. Madrid: Asociación de Mujeres por la Paz.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Monks, C. P., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588.

- Monjas, M.I. (2002). *La promoción de la competencia social ¿moda pasajera o necesidad?*. Actas de las Jornadas sobre habilidades sociales, pp 37-50. Valladolid: Universidad.
- Montero, I. y Orfelio, G. L. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 843-862.
- Moos, R., Moos, B., y Trickett, E. (1995). *Escalas de clima social familiar (FES) y centro escolar (CES)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., y García, F. (2001). *ESPA 29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Nesdale, D. y Scarlett, M. (2004). Effects of group and situational factors on pre-adolescent children's attitudes to school bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 428-434.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- 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. (2005). *Bullying en la escuela: datos e intervención*. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia. Violencia y Escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia: Valencia, 6 y 7 de Octubre.

- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- O'Moore, A. M. y Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31(6), 609-622.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ortega, R. y Del Rey, R (2003): *Violencia Escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao
- Ortega, P., Mínguez, R y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel Educación
- Oweus, L., Daly, A y Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian School. *Aggressive behavior*, 31, 1-12
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165-176.
- Pellegrini, A. D., 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(2), 216-224.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. y Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.

- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology y Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Pichardo, M. C., Fernández de Haro, E. y Amezcua, J. A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.
- Ramírez, S. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase. *Tesis doctoral: Universidad de Granada*.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying* London y Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? the contributions of negative attitudes towards victims and he perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Pshychology International*, 26, 147-161.
- Rigby, K., Slee, P. y Cunningham, R. (1999). Effects of parenting on the peer relations of Australian adolescents. *Journal of Social Psychology*, 139(3), 387-388.
- Roa Venegas, J. M., Vacas Díaz, M. d. C., y Moreno, M. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 41(1)
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

- Roland, E. y Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Rueda López, E. (2003). La violencia entre iguales dentro y fuera de los centros escolares de Jaén. *Tesis Doctoral: Universidad de Jaén*.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukialnen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44.
- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A.; Pettit, G. S. y Bates, J. E. (2000). *Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group*. *Developmental Psychology*, 36, 646-662
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia escolar. cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint

- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. y Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. y Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen–Country international comparison. *Child Development, 73*(4), 1119-1133.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child y Adolescent Mental Health, 9*(3), 98-103.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*(1), 1-9.
- Smith, P. K. y Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3*(3), 405-417.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239-268.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-146.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(6), 419-428.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K. y Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', patients', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*(4), 266.

- 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 amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 123-145.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D. y Henry, D. (2006). Family violence. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 557-583.
- 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^a. V. (Ed.). (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M^a.V. y Fernández-Figares, C. (2001). Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Trianes, M^a. V., Blanca, M^a. J., García, J. y Sánchez, A. (2003). Competencia social en alumnos con N.E.E: Nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 325-338.
- Trianes, M^a. V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M^a. J. y Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 37-55.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.

- Velandrino, A. (2007). *Fundamentos de análisis de datos con SPSS*. Murcia, Universidad de Murcia, Dpto. de Psicología Básica y Metodología.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, Bully/Victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. y Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673.
- Woods, S., Hall, L., Dautenhahn, K. y Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 770-786.
- Woods, S. y Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155.

ANEXO I

INFORMES DE RESULTADOS

(TEST BULL-S POR AULA)

ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE LAS RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS ENTRE EL GRUPO DE ESCOLARES (Centro 1)

INFORME DE RESULTADOS 4º A

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 18 sujetos, de edades comprendidas entre 9 y 10 años, 7 de ellos son chicos y 11 son chicas.

Se observa que una alumna destaca como popular (18) y que 11 sujetos están bien adaptados (14, 10, 8, 2, 12, 15, 9, 6, 11, 16, 1), sin embargo también observamos que 6 sujetos aparecen como aislados (3, 4, 5, 7, 13, 17), entre ellos, el número 4 repite en la situación de rechazado, siendo éste un chico inmigrante que ha llegado recientemente al centro.

El nivel de cohesión es bajo (37%), lo que nos indica que los sujetos se sienten poco motivados para permanecer en él y que a la hora de planificar la intervención, la identidad del grupo será un aspecto importante a trabajar.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 4 es varón y es considerado como un alumno al que se le tiene manía (43%) y también puntúa alto en las variables de cobarde (29%), agresivo (36%) y provocador (29%).

Además se encuentra dentro del grupo de aislados (con muy baja popularidad) y está rechazado. Responde así a las características de no sociable, cobarde, agresivo, provocador y presenta tendencia a ser víctima con un porcentaje alto en manía. El mismo se señala como uno de los que empiezan las peleas y reconoce que es uno de los sujetos a los que se le tiene manía.

El sujeto nº 12 es una alumna considerada víctima por un 43% del grupo, y aunque ella misma se ve como víctima, presenta puntuaciones bajas en cobarde (15%) y se le tiene poca manía (8%).

El sujeto nº 5 es una alumna de integración que se encuentra aislada y que presenta riesgo de ser víctima (22%), sin embargo ella se señala como fuerte dentro del grupo.

Por último, destacan los sujetos nº 16 y nº 17 por ser dos chicos con tendencia a provocadores (22%) y que son considerados sujetos agresivos por el 36% y el 50% de sus compañeros.

Sin embargo, el primero de ellos es un alumno fuerte (50%) y aparece como equilibrado en aceptación y socialización, mientras que el segundo es considerado cobarde (29%) y aparece como aislado y no sociable.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 64,28% de la clase los insultos y amenazas son las agresiones que se dan con mayor frecuencia siendo elegidas en primer lugar. El rechazo es votado por un 35% como segunda opción. El maltrato físico es elegido en tercer lugar por un 42,14% y por último otras formas de maltrato es elegido por un 57% en 4º lugar.

2.3 Los lugares

El patio es el lugar donde se producen las agresiones, ya que es elegido como primera opción por un 93%. Un 50% elige los pasillos como 2ª opción donde ocurren las agresiones. En tercer y segundo lugar un 28,5% eligen otros lugares. Finalmente un 50% señala como cuarta opción el aula.

2.4 La frecuencia

El 50% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana, el 35% señala que suceden rara vez y un 15% opina que todos los días. Destaca que la opción de que nunca ocurren estas agresiones no aparece reflejada.

2.5 La importancia de las agresiones

El 57% de los sujetos eligen la opción de “regular” para calificar la gravedad de estas situaciones, mientras que un 28,6% piensa que estas agresiones son bastante graves y un 14% dicen que son poco graves.

2.6 Nivel de seguridad

Un 71,4% de los sujetos se sienten muy seguros en el centro escolar y un 21,4% bastante seguros. Vemos que sólo un 7% de los sujetos eligen la opción de “regular” para calificar el grado de seguridad y nadie se siente poco seguro.

INFORME DE RESULTADOS 4º B

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 20 sujetos, de edades comprendidas entre 9 y 10 años. Destaca que sólo 6 sujetos son chicos mientras que el resto son chicas.

En este grupo se observa, sólo 1 alumna *popular* (8) y 6 sujetos bien adaptados (13, 7, 3, 14, 2, 5). Sin embargo, destaca que 13 sujetos aparecen como *aislados* (15, 18, 12, 9, 1, 19, 17, 20, 4, 11, 15, 16, 6) y dos de ellos son además rechazados (20 y 6).

El *nivel de cohesión* es bajo (31,8%), lo que indica que los sujetos se sienten poco motivados para permanecer en él y no existe una identidad de grupo, siendo este un aspecto a tener en cuenta en la intervención.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 6 es varón y es considerado como un alumno fuerte por el 80% del grupo, además de agresivo (94%) y provocador (80%). Aparece como aislado, rechazado y con una baja expectativa en popularidad. El mismo se considera un alumno fuerte, que inicia las peleas y que maltrata a los compañeros. Este sujeto es claramente bully del grupo ya que tiene altos porcentajes en las variables (fuerte, agresivo y provocador).

El sujeto nº 20 es varón y lo definen como víctima el 100% de sus compañeros, además de cobarde (94%) y un niño al que se le tiene manía (94%). Es significativo el hecho de que este alumno aparece también como un sujeto provocador (40%), aunque ello no lo define como sujeto agresivo ya que sólo es definido como tal por el 14% del grupo. Se trata de un alumno aislado, rechazado y no sociable (muy bajo en “expectativa de popularidad”) y él mismo recoge cómo alumno víctima al que se le tiene manía y piensa que nadie lo elegiría como compañero.

Otros 3 sujetos varones destacan como alumnos fuertes (1, 9, 18) pero sin llegar a ser agresivos, ni provocadores y 2 alumnas (2, 19) presentan tendencia a fuertes.

Además, se observa que hay una alumna repetidora (10) que es elegida por el 14% del grupo como agresiva y provocadora. Esta chica aparece como no sociable, es rechazada y destaca en expectativa de rechazo encontrándose aislada dentro del grupo, por lo que se convierte en una alumna de riesgo.

Por último, también vemos que una alumna inmigrante (4), aparece como aislada y no sociable, destacando que su incorporación al grupo se ha realizado durante este curso escolar.

Cabe resaltar, que los chicos de esta clase, a pesar de ser minoría destacan como implicados en bullying. Observamos así que dos de ellos se perfilan como el bully y el víctima, y tres de ellos son valorados como fuertes dentro del grupo, por lo que se perfilan como seguidores del bully.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 66,6% de la clase los *insultos y amenazas* son las agresiones que se den con mayor frecuencia y son elegidas en primer lugar, aunque un 53,3% considera que maltrato físico también está presente. El rechazo es elegido en tercer lugar por un 46,6% y por último otras formas de maltrato es elegido por un 66,6% en 4º lugar.

2.3 Los lugares

El patio es el lugar donde se producen las agresiones ya que es elegido como primera opción por un 86,6%. Como segunda opción un 53,3% elige el aula y un 40% los pasillos. Finalmente un 66,6% de los sujetos elige otros lugares como última opción.

2.4 La frecuencia

El 66,6% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren *todos los días*, un 20% señala que tienen lugar 1 a 2 veces por semana y un 13,3% opina que rara vez suceden. Destaca que ningún sujeto ha elegido la opción de nunca.

2.5 La importancia de las agresiones

El 40% de los sujetos considera que estas situaciones encierran *bastante* gravedad, un 20% eligen la opción de “regular” para valorar la importancia de estas agresiones y un 33,3% dicen que estas conductas son poco graves.

2.6 Nivel de seguridad

Destaca que un 46,6% de los sujetos de este grupo eligen la opción de “regular” para describir su nivel de seguridad en el centro escolar y por el contrario, un 26,6% dicen encontrarse bastante y muy seguros en el centro.

INFORME DE RESULTADOS 5º A

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN EN EL GRUPO

Este grupo está formado por 22 sujetos, de edades comprendidas entre 10 y 11 años, aunque 2 sujetos tienen 12 años y son repetidores. En este grupo hay 11 chicos y 11 chicas.

Se observa 1 alumno que destaca como popular (8) y 12 que están bien adaptados. A su vez 9 sujetos se encuentran aislados (17, 13, 15, 10, 6, 9, 3, 19) y otros 2 aparecen como rechazados por el grupo (17 y 7), viéndose estos sujetos implicados en el dinámica bullying.

El nivel de cohesión es bajo (31,6%), lo que indica que existe poca identidad de grupo y que los sujetos del mismo se sienten poco motivados a permanecer en él, por lo que este aspecto será muy importante tenerlo en cuenta a la hora de planificar la intervención.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 7 y el 55% del grupo lo considera fuerte, el 96% agresivo y el 87% provocador, aparece como aislado y rechazado y además presenta una expectativa baja en popularidad a pesar de considerarse a sí mismo como fuerte.

El sujeto nº 20, es también varón y es considerado uno de los más fuertes de la clase, definido como tal por el 91% de los sujetos, quienes además indican que es agresivo (41%) y provocador (46%), además como el sujeto anterior presenta baja expectativa en popularidad. Estos dos sujetos se perfilan, claramente como bullies dentro del grupo.

El sujeto nº 17 es una chica y aparece víctima del grupo. Un 87% la describe como cobarde y alguien a quien se le tiene manía y un 73% la considerada víctima. Se encuentra aislada y rechazada (destaca en rechazo) y presenta muy pocas expectativas de ser aceptada y muchas de ser rechazada (sus expectativas de ser rechazada son las más altas del grupo).

Por último, el sujeto nº 1, aparece con cierta tendencia a “fuerte” para el 23% de la clase y él mismo se señala como fuerte dentro del grupo, sin embargo no destaca en ninguna otra variable relacionada con la dinámica bullying, por lo que puede ser un seguidor pasivo.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 82% de la clase las amenazas y los insultos son las agresiones que se dan con mayor frecuencia, señalándolas como primera opción. El maltrato físico es elegido por el 45,5% como segunda opción y un 54,5%, algo más de la mitad de la clase, elige el rechazo en tercer lugar. Finalmente, un 63,6% elige otras formas de maltrato como última opción.

2.3 Los lugares

Para la mitad de los sujetos el patio es elegido como primera opción para describir el lugar donde se producen estas agresiones y para el 45,4% es elegido en segundo lugar. Un 36,3% de los sujetos elige el aula también como primera opción y un 40% eligen los pasillos en segundo y tercer lugar. Finalmente, la opción de otros lugares es elegida mayoritariamente como última opción (59%).

2.4 La frecuencia

Destaca que un 59%, algo más de la mitad del grupo, afirma que estas agresiones se dan entre 1 y 2 veces por semana y un el 22,72% opina que se da todos los días, por el contrario sólo un 9% de los sujetos dicen que nunca o rara vez se producen estas situaciones.

2.5 La gravedad de las agresiones

El 18% de los sujetos considera que las conductas bullying son bastante graves y un 23% llega a decir que son muy graves. Por el contrario un frente al 41% elige la opción de regular para calificar la gravedad de las mismas y un 18% dice que son poco graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 36'3% de los sujetos eligen la opción de regular para describir el nivel de seguridad mientras que un 23% dice sentirse bastante y muy seguros y por último, un 18% indica que se siente poco o nada seguro en el centro escolar.

INFORME DE RESULTADOS 5º B

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 21 sujetos de edades comprendidas entre 10 y 11 años, y está compuesto por 10 chicos y 11 chicas.

Se observa 2 sujetos populares (7, 14) y 8 sujetos bien adaptados, pero también podemos ver que la mitad de la clase (11 sujetos) se reflejan como aislados (15, 4, 21, 6, 18, 12, 20, 3, 17, 11, 1), encontrándose entre ellos los sujetos 2 sujetos que además son rechazados (11 y 20). El sujeto número 11 es una alumna implicada en la dinámica bullying y el sujeto número 20 es un alumno de integración que repitió en el 2º ciclo y es su segundo año con este grupo.

El nivel de cohesión es óptimo (45,6%), lo que indica que los miembros del grupo se sitúan en unos niveles buenos de cohesión para poder trabajar con ellos y poder mejorar el clima social.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 1 es varón y es considerado como un alumno fuerte (75%), además de agresivo (85%) y provocador (80%). Aparece como un alumno aislado y con un porcentaje muy bajo en popularidad. Este chico se señala como fuerte dentro del grupo y como uno de los que pegan y empiezan las peleas.

El sujeto nº 3 también es varón y lo definen como un alumno agresivo (70%) y provocador (70%), pero no responde al perfil de fuerte. El mismo se reconoce como uno de los que pegan y maltratan a los compañeros y no es un sujeto sociable ya que tiene un porcentaje bajo en popularidad y en expectativa de popularidad.

Estos dos sujetos se perfilan como bullies dentro del grupo, pero además vemos que hay sujetos en situación de riesgo para ser agresores.

El sujeto nº 15 es un chico considerado fuerte por el 55% de la clase y como provocador por el 25% de la clase. El mismo se considera fuerte y recoge que maltrata y pega a los compañeros.

Por su parte, el sujeto nº 10 es una chica que puntúa en las tres variables pero que no alcanza el 25% en ninguna de ellas.

También vemos que dos sujetos responden claramente al perfil de víctimas.

El sujeto nº 11 es una chica considerada víctima por el 90% de la clase y además tiene puntuaciones altas en las variables “cobarde” (55%) y “manía” (80%). Vemos que se trata de una chica aislada y poco sociable, que puntúa muy bajo en popularidad. Aparece con tendencia a provocadora (25%) siendo ella misma la que se reconoce como una alumna que suele empezar las peleas y también se señala como alumna a la que se le tiene manía.

El sujeto nº 12 es un chico considerado también víctima por un 65% de la clase. Además un 90% lo describe como cobarde y presentan tendencia a que se le tenga manía (20%). Es un alumno aislado y no sociable, destacando que el mismo se valora como cobarde, víctima y dice que se le tiene manía.

Por último, el sujeto nº 20 es un chico de integración que está rechazado y presenta cierto riesgo de ser víctima, un 30% lo describe como cobarde y presenta tendencia a ser un alumno al que se le tiene manía.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 65% de la clase los insultos y amenazas son las agresiones que se dan con mayor frecuencia. El maltrato físico es elegido por un 40% como segunda opción y el rechazo se sitúa entre la 2ª y 4ª opción con un 30% en cada una de ellas. Por último, otras formas de maltrato es elegido por un 60% como última opción lugar.

2.3 Los lugares

El patio es el lugar donde se producen las agresiones, ya que es elegido como primera opción por un 45% de los sujetos, pero cabe destacar que un 40% también eligen el aula como primera opción y un 30% como segunda opción, luego para este grupo el aula se convierte en un escenario cotidiano de sus agresiones. En tercer lugar, un 45% eligen los pasillos y un 50% señala otros lugares como última opción.

2.4 La frecuencia

En este grupo, destaca que el 80% de los sujetos afirman que las agresiones ocurren todos los días y sólo un 10% señala que suceden 1 ó 2 veces por semana y un 5% dicen que “rara vez” tiene lugar estas situaciones, además cabe resaltar que la opción de nunca no ha sido elegido por ningún sujetos.

2.5 La importancia de las agresiones

El 35% de los sujetos considera que estas situaciones encierran bastante o mucha gravedad respectivamente, mientras que un 15% eligen la opción de “regular” para describir la gravedad de las mismas y un 10% piensa que son poco graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 40% de los sujetos se sienten muy seguros en el centro escolar y un 20% dicen que se encuentran bastante seguros. Sin embargo podemos observar que un 35% indican que se sienten poco o nada seguros.

INFORME DE RESULTADOS 6º A

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 21 sujetos, de edades comprendidas entre 11 y 12 años. Destaca que el grupo está compuesto por 7 chicos y 14 chicas.

Se observa 1 sujeto popular (9), que a su vez es elegido como fuerte por el 74% de la clase, y 8 sujetos bien adaptados, sin embargo destaca que 12 sujetos se encuentran aislados (14, 19, 8, 1, 4, 6, 13, 16, 20, 15, 2, 21) dentro del grupo, entre los que se encuentra una alumna que también es rechazada (15) y se le tiene cierta manía (20%).

El nivel de cohesión es bajo (31,8%), lo que indica que los sujetos se sienten poco motivados para permanecer en él. Este aspecto se tendrá en cuenta a la hora de planificar la intervención y uno de los aspectos a trabajar será la identidad del grupo.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 4 es varón y es considerado como un alumno cobarde (47%), agresivo (54%), víctima (47%) y provocador (27%). Además es uno de los sujetos aislados y aparece como no sociable por lo que responde al perfil de víctima-provocador.

El sujeto nº 6 también es varón y lo definen como fuerte (20%), agresivo (47%) y provocador (27%). Es un alumno que presenta las características de aislado y el mismo se señala como un alumno fuerte y que maltrata y pega a los compañeros. Este sujeto responde al perfil de bully.

El sujeto nº 16 es también varón y es otro de los alumnos aislados. Destaca en las variables de agresivo (67%) y provocador (40%), y aunque solamente un 14% lo considera fuerte es un sujeto que responde al perfil de bully o presenta una alta tendencia a serlo.

Los perfiles de víctima no quedan tan claramente definidos y observamos una alumna elegida como tal y dos alumnos con tendencia a serlo.

El sujeto nº 7 es una chica y aunque no tiene puntuaciones muy elevadas es elegida como víctima por el 27% de la clase y un 7% piensa que es una alumna cobarde.

Los sujetos nº 14 y nº 20 son dos chicos con tendencia a ser víctimas. El primero de ellos es considerado cobarde (27%) y víctima (20%) y aparece como un alumno aislado. El segundo es considerado muy cobarde (54%) y víctima (20%) y aparece como un alumno aislado y no sociable.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 40% de la clase los insultos y amenazas son el tipo de agresión que se da con mayor frecuencia y para el 46% es la segunda opción. El maltrato físico y el rechazo son elegidos como tercera opción por un 33,3%, y un 20% de los sujetos eligen otras formas como primera opción pero un 40% las eligen en último lugar.

2.3 Los lugares

El patio es el lugar donde se producen las agresiones, ya que es elegido como primera opción por un 60% y como segunda opción por el 40%. Los pasillos también son elegidos como segunda y tercera opción por un 53'3% y un 40% respectivamente, siendo este espacio relevante como escenario de las agresiones junto al patio. Como última opción el 53% eligen el aula y el 40% otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 73% de los sujetos afirma que rara vez se producen las situaciones bullying, destacando que sólo un 13% señala que suceden 1 o 2 veces por semana, y un 6'6% opina que se dan todos los días o nunca.

2.5 La importancia de las agresiones

El 46,6% de los sujetos considera que estas situaciones encierran poca gravedad, aunque destaca que el 40% de los sujetos eligen la opción de "regular" para describir la gravedad y el 13% dicen que son situaciones bastantes graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 53,3% de los sujetos se sienten muy seguros en el centro escolar y un 26,6% señalan la opción de "bastante" para indicar la seguridad, aún así cabe destaca que un 20 % eligen la opción de "regular".

INFORME DE RESULTADOS 6º B

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 22 sujetos de edades comprendidas entre 11 y 12 años, y está compuesta por 9 chicos y 13 chicas. Hay 2 sujetos repetidores que además son sujetos de integración (3 y 18).

Destaca que no hay ningún alumno popular y que solamente la alumna número 5 aparece como sociable (expectativa de popularidad). Además podemos ver que 13 sujetos aparecen como bien adaptados, pero 9 sujetos se reflejan como aislados (20, 10, 6, 7, 16, 4, 3, 18, 8) y entre ellos encontramos a los dos sujetos que además son rechazados por el grupo (10 y 3).

Dos chicas (6 y 18) aparecen como muy rechazadas y puntúan alto en expectativa de rechazo. Una de ellas es una alumna de integración, que además aparece como aislada, no sociable y cobarde (29%).

El nivel de cohesión es óptimo (59%), lo que indica que los miembros del grupo se sitúa en unos niveles buenos de cohesión para poder trabajar con ellos y poder mejorar el clima social.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 17 es varón y es considerado como un alumno fuerte (81%) agresivo (53%) y provocador (29%) y destaca que se le tiene manía (24%). Es considerado bully dentro de la clase por ser fuerte, provocador y agresivo, además es un alumno no sociable y el mismo se considera fuerte dentro del grupo.

El sujeto nº 8 y el nº 3 aparecen como víctimas dentro del grupo. El primero de ellos es una chica que sólo puntúa en las variables de cobarde (20%) y víctima (29%) y el segundo de ellos es un chico de integración que puntúa en las variables de cobarde (15%), víctima (67%) y manía (34%). Estos dos sujetos aparecen como aislados y no sociables.

Dentro del grupo nos encontramos con varios sujetos que presentan riesgo, concretamente dos chicos presentan tendencia a ser alumnos agresivos (2 y 14) y dos chicas presentan tendencia a ser víctimas (6 y 10).

Los dos alumnos con tendencia a agresivos son elegidos como alumnos fuertes (58% y 43%) y agresivos (24%). Sin embargo presentan puntuaciones bajas en las variables de provocador (10% y 5%) y manía (10% y 5%). Son alumnos bien adaptados y el nº 2 se considera un alumno fuerte. Situación que los describe como sujetos seguidores del bully.

Las dos alumnas con tendencia a ser víctimas son elegidas como víctimas por el 20% de sus compañeros. La alumna nº 6 presenta además las características de aislada, no sociable y muy rechazada.

La chica nº 10 es una alumna con riesgo a que se le tenga manía (20%). Presenta también puntuaciones en las variables de agresivo (15%) y provocador (15%), por lo que se perfila como víctima-provocadora y es una alumna aislada, rechazada y no sociable.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 42,9% de la clase el rechazo es la agresión que se da con mayor frecuencia, y los insultos y amenazas es la opción votada por un 38% como segunda opción. El maltrato físico se elige como tercera opción por un 47,6% y por último otras formas de maltrato es elegido por un 43% en 4º lugar.

2.3 Los lugares

Destaca que un 95% de los sujetos eligen el patio como primera opción para describir el escenario de estas agresiones. Los pasillos son elegidos como segunda opción por un 52% de los sujetos y como tercera opción por un 43% de ellos. El aula es elegida en cuarto lugar por el 57%, siendo este un espacio poco indicado para las agresiones.

2.3 La frecuencia

El 57% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana, el 33% señala que rara vez se producen y el 9,5% opina que estas situaciones ocurren todos los días y destaca que nadie piensa que nunca hay agresiones.

2.4 La importancia de las agresiones

El 62% de los sujetos considera que estas situaciones encierran bastante gravedad, pero en contraste un 24% piensa que son situaciones poco graves y un 14% eligen la opción de “regular” para describir la gravedad de las mismas. Destaca que nadie las considera muy graves.

2.5 Nivel de seguridad

El 57% de los sujetos se sienten muy seguros en el centro escolar, pero observamos que un 24% eligen la opción de “regular” para describir su situación. Un 14% se sienten bastante seguros y un 4'8% dice encontrarse poco seguros en el centro escolar.

ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE LAS RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS ENTRE EL GRUPO DE ESCOLARES (Centro 2)

NIVEL 4º GRUPO A

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 24 sujetos de edades comprendidas entre 9 y 10 años, y está compuesto por 15 chicos y 9 chicas.

No hay ningún sujeto popular en este grupo y aunque, 13 sujetos aparecen como bien adaptados, otros 11 sujetos se reflejan como aislados (13, 14, 21, 17, 6, 11, 1, 5, 19, 20). Además, vemos que 2 sujetos son rechazados por el grupo (1 y 10), siendo el nº 10 un sujeto inmigrante.

El nivel de cohesión es bajo (31,4%), indicando que los sujetos de este grupo se sienten poco motivados para permanecer en él, y que la intervención deberá ir dirigida a trabajar la identidad del grupo.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

En este grupo no se aparecen sujetos que respondan claramente al perfil de bully, sin embargo cabe destacar que los dos sujetos anteriormente mencionados como rechazados (1 y 10) presentan características de víctimas-provocadores.

El sujeto nº 1 es un chico aislado, rechazado y no sociable. Presenta tendencia a cobarde (22%) y es claramente agresivo (79%), víctima (37%), provocador (90%) y se le tiene manía (79%), aunque no es considerado un alumno fuerte (11%).

El sujeto nº 10 es también chico y presenta las características de aislado, rechazado y no sociable con bajas en expectativas de popularidad. Es un alumno que puntúa alto en las variables de cobarde (48%), agresivo (74%), víctima (48%), provocador (64%) y manía (53%). No es considerado un alumno fuerte (11%) pero él si se reconoce entre los fuertes de las clase. Además este es un chico inmigrante.

También destaca una alumna (nº 18) a la que se le tiene manía (27%) y que presenta tendencia a ser víctima (22%). Sin embargo no es una alumna aislada ni rechazada.

Asimismo, la alumna nº 21 presenta tendencia a cobarde (22%) y un 16% de los sujetos la consideran víctima y el alumno nº 4 es claramente un chico cobarde (53%) pero sólo un 6% lo considera víctima.

Por último, cabe mencionar al sujeto nº 24 por ser un chico elegido mayoritariamente como fuerte dentro del grupo (95%) pero sólo un 6% de los sujetos lo consideran agresivo y víctima respectivamente, por lo que puede estar actuando como apoyo de los víctimas-provocadores.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 63% de la clase el maltrato físico es la agresión que se da con mayor frecuencia y es elegida en primer lugar, pero cabe resaltar que un 68,4% elige en segundo lugar los insultos y amenazas. Asimismo, un alto porcentaje (63%) elige el rechazo en tercer lugar y por último, otras formas de agresión es elegido por un 58% como última opción.

2.3 Los lugares

El patio es el lugar donde se producen las agresiones, ya que es elegido como primera opción por un 79% de los sujetos. Como segunda opción un 42% elige el aula. Un 47% de los sujetos elige los pasillos como tercera opción y finalmente el 73,7% elige otros lugares como última opción donde tienen lugar estas agresiones.

2.3 La frecuencia

El 52,6% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana y el 26,3% señala que suceden todos los días. Destaca que sólo un 15,8% opina que estas situaciones se producen rara vez y la opción de “nunca” no es elegida por ningún sujeto.

2.4 La importancia de las agresiones

El 47,3% de los sujetos considera que estas situaciones encierran bastante gravedad y el 42% piensa que la importancia es regular. Sólo un 5% de los sujetos piensa que estas situaciones tienen poca gravedad pero a la vez nadie opina que sean muy graves.

2.5 Nivel de seguridad

El 31,6% de los sujetos eligen la opción de “regular” y “mucho” para describir el nivel de seguridad en el centro escolar. Por su parte, un 26,3% se sienten bastante seguros y un 5,2% de los sujetos dicen sentirse poco o nada seguros en el centro.

NIVEL 4º GRUPO B

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 23 sujetos, de edades comprendidas entre 9 y 10 años, y está compuesto por 15 chicos y 8 chicas.

Hay dos sujetos populares en este grupo (2 y 12). El alumno nº 2 aparece como un chico fuerte (69%) y la alumna nº 12 también aparece como una chica con tendencia a fuerte.

Hay 14 sujetos bien adaptados, mientras que 7 se reflejan como aislados (5, 18, 19, 14, 4, 15, 11). Sólo una alumna aparece como *rechazada* (14) siendo ésta una alumna de integración.

El nivel de cohesión es bajo (32,6%), lo que sugiere que los sujetos se sienten poco motivados para permanecer en él y no hay una identidad de grupo, siendo éste un aspecto importante para la intervención.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 22 es un chico y aparece como alumno bully. Es descrito como agresivo (78%) y provocador (73%), pero no se le considera fuerte (10%), aunque él mismo se señala como un sujeto fuerte y que empieza las peleas. Este chico no está rechazado por el grupo y presenta baja expectativa de rechazo.

El sujeto nº 14 es una chica de integración y aparece como víctima (73%). Además, se le tiene manía (37%), es considerada cobarde (14%) y aparece como aislada y rechazada.

El sujeto nº 18 es un chico que se encuentra en situación de riesgo para ser víctima. Es descrito como cobarde (46%) y como sujeto al que se le tiene manía (37%), pero sólo un 5% lo considera víctima. Es un alumno aislado y no sociable.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 72,7% de la clase los insultos y amenazas se dan con mayor frecuencia siendo elegida en primer lugar y el rechazo aparece representado por el 41% como segunda opción. El maltrato físico es elegido en tercer lugar por otro 41% y en último lugar un 59% elige otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

Destaca que en este grupo, todos los sujetos eligen el patio como primera opción y un 72,7% elige los pasillos como segunda opción para describir el lugar donde ocurren las agresiones. En tercer lugar eligen el aula con un 41% y en último lugar un 68% señala otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 81,8% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren todos los días y el 18,2% señala que suceden 1 o 2 veces por semana. En este grupo, destaca que las opciones de “rara vez” y “nunca” no se ven representadas.

2.5 La importancia de las agresiones

El 41% de los sujetos considera que estas situaciones encierran bastante gravedad y pero otro 41% elige la opción de “regular”. Un 18,2% de los sujetos

consideran que estas situaciones encierran mucha gravedad y la opción de “poco o nada” no se ve representada.

2.6 Nivel de seguridad

El 45,4% de los sujetos dicen sentirse bastante seguros en el centro y un 22,7% eligen la opción de “regular”. Por su parte un 18% de los sujetos dicen sentirse poco o nada seguros en el centro y sólo un 13,6% indican sentirse muy seguros en el centro.

NIVEL 5º GRUPO A

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 25 sujetos de edades comprendidas entre 10 y 11 años. Este grupo está compuesto por 15 chicos y 10 chicas.

Hay dos sujetos populares en este grupo (15 y 12), destaca que sólo 9 sujetos están bien adaptados y 14 se reflejan como aislados (7, 4, 11, 3, 5, 25, 17, 18, 10, 13, 20, 19, 8, 1).

Los sujetos que aparecen como rechazados son 3 chicos implicados en la dinámica bullying (11, 25, 24), siendo dos de ellos inmigrantes.

El nivel de cohesión es bastante bajo (25%) revelando poca motivación por parte de los sujetos a permanecer en el grupo, por lo que la identidad de grupo será un aspecto a tener en cuenta a la hora de planificar la intervención.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

En este grupo aparecen dos sujetos que destacan en los perfiles de bullies y ambos son chicos.

El sujeto nº 16 es un chico considerado fuerte (83%), agresivo (48%) y provocador (35%), sin embargo no es rechazado. Él mismo se percibe y se señala como alumno fuerte.

El sujeto nº 25 aparece como fuerte (35%), agresivo (74%) y provocador (87%), siendo él mismo el que se señala como fuerte y como sujeto que inicia las peleas. Además este sujeto reúne las características de aislado, rechazado y no sociable.

El sujeto nº 24, también es chico y responde al perfil de víctima. Este alumno puntúa en las variables de cobarde (35%), víctima (74%) y se le tiene manía (40%). Dentro del grupo aparece como aislado, rechazado y no sociable y además presenta tendencia a provocador (22%). Piensa que nadie lo elegiría y él mismo se señala como víctima y dice que se le tiene manía.

Además de estos perfiles claramente delimitados, aparece una alumna (nº 11) a la que se le tiene manía (35%) y provocadora (27%), también presenta cierta tendencia a ser agresiva (18%) pero ella se considera víctima. Es una alumna aislada, rechazada y no sociable con riesgo de ser víctima-provocadora.

Por último, el alumno nº 2 es considerado como fuerte dentro del grupo (57%) sin embargo solo un 14% lo describe como agresivo y un 18% como provocador.

2.2 Tipos de agresiones

Los insultos y amenazas es el tipo de agresión que se da con mayor frecuencia siendo elegida por un 63% en primer lugar y por un 48% en segundo lugar. El rechazo es elegido en segundo lugar por un 43,8% de los sujetos y el maltrato físico es elegido en tercer lugar por un 48%. Como última opción un 61% de los sujetos elige otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

Un 91,3% de los sujetos elige el patio como lugar donde se producen las agresiones. Los pasillos es la opción elegida en segundo lugar por un 61% de los sujetos, mientras que un 34,8% elige el aula como tercera opción. Finalmente un 65'2% señala como cuarta opción otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 43,5% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren todos los días y el mismo porcentaje de sujetos indica que 1 y 2 veces por semana. Un 13% opina que rara vez se da este tipo de situaciones y destaca que la opción de nunca no se ve representada.

2.5 La importancia de las agresiones

El 39% de los sujetos considera que estas situaciones encierran bastante gravedad y el 26% le atribuyen mucha gravedad. Sin embargo un 34,8% de los sujetos eligen la opción de “regular” mientras que nadie dice que las situaciones sean “poco o nada” graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 39% de los sujetos se sienten “bastante” seguros en el centro y un 26% dice que muy seguros. Un 21,7% eligen la opción de “regular” para describir su nivel de seguridad y un 13% señalan que se sienten “poco o nada” seguros.

INFORME DE RESULTADOS 5º B

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 25 sujetos de edades comprendidas entre 10 y 11 años, y está compuesto por 14 chicos y 11 chicas.

Hay una alumna popular en este grupo (nº 16) y 13 sujetos bien adaptados, sin embargo se observan 11 sujetos que aparecen como aislados (13, 9, 17, 5, 7, 12, 1, 3, 20, 4, 10) entre los que se encuentran dos que además son rechazados por el grupo (4, 17). El sujeto nº 4 es una chica de integración, considerada víctimas y ambos sujetos destacan en la variable de manía.

El nivel de cohesión es bastante bajo (38'7%), lo que indica que los sujetos de este grupo se sienten muy poco motivados para permanecer en él y hay poca identidad de grupo. Este será un aspecto a tener en cuenta a la hora de planificar la intervención.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 22 es un chico bully, considerado por un alto porcentaje de la clase como fuerte (96%), agresivo (70%) y provocador (83%). Aparece como sociable pero muy rechazado y él mismo se señala como fuerte y como uno de los que empieza las peleas.

El sujeto nº 24 también es un chico bully, que recibe altas puntuaciones como fuerte (92%), agresivo (51%) y provocador (61%). Sin embargo este alumno aparece como no rechazado y sociable. El mismo se apunta como uno de los fuertes del grupo y como uno de los que inicia las peleas.

El sujeto nº 11, es otro chico bully, que reúne las características de fuerte (31%), agresivo (31%) y provocador (44%), aunque con porcentajes más bajos, destacando que también presenta tendencia a cobarde (27%). Este alumno no está rechazado y destaca en expectativa de popularidad (es sociable).

Hay una chica dentro del grupo (nº 12) que presenta tendencia a ser una alumna provocadora (27%), pero puntúa bajo en las variables de fuerte (9%) y agresiva (18%).

El sujeto nº 1, es un chico que responde al perfil de víctima. Es considerado por sus compañeros como cobarde (35%) y víctima (53%) y se le tiene manía (66%). Aparece como un alumno aislado y no sociable y él mismo se reconoce como víctima y recoge que se le tiene manía.

El sujeto nº 4, es una chica de integración que también responde al perfil de víctima. Puntúa alto en las variables de víctima (44%) y manía (53%), sin embargo es considerada cobarde por un 18% de sus compañeros. Es una alumna rechazada, aislada y no sociable y ella misma se reconoce como víctima y como alumna a la que se le tiene manía.

El sujeto nº 17 es uno de los rechazados y aislados dentro del grupo. Este es un chico que aparece con tendencia a cobarde (22%) y se le tiene manía (31%), sin embargo puntúa bajo (9%) en la variable de víctima.

Los tres sujetos de integración de esta clase aparecen como aislados, sin embargo el sujeto inmigrante, de nacionalidad rumana, no está rechazado.

2.2 Tipos de agresiones

Los insultos y amenazas es la agresión que se da con mayor frecuencia siendo elegida en primer lugar por el 52% de la clase y en segundo lugar por un 39%. El maltrato físico es elegido por un 34,8% como segunda opción, mientras que el rechazo es elegido como tercera opción por un 47,8% de los sujetos. Por último destaca el alto porcentaje de sujetos que eligen otras formas de agresión en último lugar (87%).

2.3 Los lugares

El patio es el lugar donde más se producen las agresiones, ya que es elegido como primera opción por un 87% de los sujetos. Los pasillos son señalados como lugares para las agresiones como segunda opción por un 52% y como tercera opción por un 39% de los sujetos. El aula destaca como tercera opción con un 30% de las elecciones y como cuarta opción un 52% eligen otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 65,2% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren todos los días y el 26% dicen que ocurren 1 ó 2 veces por semana. El 8,7% opina que rara vez se producen estas situaciones y destaca que la nadie opción de “nunca” no es elegida por los sujetos.

2.5 La importancia de las agresiones

El 65,2% de los sujetos considera que estas situaciones encierran bastante gravedad y un 17,4% opina que son muy graves. Un 13% señala la opción de “regular” para describir la gravedad y destaca que la opción de “poco o nada” no es elegida por los sujetos.

2.6 Nivel de seguridad

El 47,8% de los sujetos eligen la opción de “regular” para describir su seguridad en el centro escolar y un 21,7% se sienten poco seguros. El 17,4% y el 13% dicen encontrarse bastante y muy seguros respectivamente.

INFORME DE RESULTADOS 6º A

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 31 sujetos de edades comprendidas entre 11 y 12 años y está compuesto por 16 chicos y 15 chicas.

Hay dos sujetos populares en este grupo (31 y 21), siendo uno de ellos un chico bully.

Hay 11 sujetos que están bien adaptados, pero 18 se reflejan como aislados (15, 25, 14, 6, 12, 9, 30, 11, 10, 17, 20, 8, 19, 18, 28, 16, 4, 26) y entre ellos se encuentran los sujetos que además son rechazados por el grupo (4 y 17) coincidiendo con el perfil de víctima.

El nivel de cohesión es bajo (34'5%), lo que indica que los sujetos se sienten muy poco motivados para permanecer en él y hay poca identidad de grupo, siendo este un aspecto a tener en cuenta en la intervención.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 27 es un chico que responde al perfil de bully. Es considerado un alumno fuerte (54%), agresivo (43%) y provocador (50%) y él mismo se reconoce como alumno fuerte, que pega a sus compañeros y que empieza las peleas.

El sujeto nº 31 también es un chico que responde al perfil de bully y presenta altas puntuaciones en fuerte (81%), agresivo (54%) y provocador (47%). Este alumno es reconocido como el popular del grupo y el mismo se señala como fuerte.

Hay dos sujetos que no responden al perfil de bullies pero presentan tendencia a serlo. El sujeto nº 29 es un chico no sociable considerado fuerte por el 27% de sus compañeros, sin embargo presenta puntuaciones bajas en agresivo (12%) y provocador (4%). El sujeto nº 30, es uno de los chicos aislados y presenta tendencia a provocador (20%) y agresivo (12%).

Los dos alumnos que aparecen como víctimas del grupo se reconocen así mismos como chicos cobardes, víctimas y que se les tiene manía.

El sujeto nº 4 tiene es un chico que responde al perfil de víctima. Presenta altas puntuaciones en las variables de víctima (62%) y manía (70%). Es el chico al que más manía se le tiene y aparece presenta tendencia a ser cobarde (20%). Éste es un chico aislado, rechazado y no sociable que él mismo se valora como un chico cobarde, víctima y dice que se le tiene manía.

El sujeto nº 17 es otro chico víctima. Reúne las características de cobarde (31%) y víctima (50%) pero puntúa bajo en la variable de manía (12%). Este chico aparece también como aislado, rechazado y no sociable y él mismo se valora como cobarde, víctima y dice que se le tiene manía.

2.2 Tipos de agresiones

Para el 53,8% de la clase los insultos y amenazas es la agresión que se da con mayor frecuencia, siendo elegida en primer lugar. Sin embargo, los sujetos de este grupo también eligen en primer lugar con un 34,6% el maltrato físico. Como segunda (42%) y tercera (30,7%) opción eligen el rechazo y como última opción un 61,5% elige otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

El patio es el lugar donde más se producen las agresiones, ya que es elegido como primera opción por un 69,2% y en segundo lugar por un 30,7%. Un 27% de los sujetos también elige el aula como segunda y un 53,8% elige el patio como tercera opción. Finalmente, un 46% de los sujetos señala como cuarta opción otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 53,8% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren todos los días y el 38,4% opina que suceden 1 ó 2 veces por semana. El 7,7% de los sujetos elige la opción de que las agresiones se dan rara vez y destaca que la opción de “nunca” no es elegida por los sujetos.

2.5 La importancia de las agresiones

El 34,6% de los sujetos considera que estas situaciones encierran bastante gravedad y un 27% piensa que tienen mucha importancia. El 23% eligen la opción de “regular” para indicar la importancia de las agresiones y un 15,4% dice que las situaciones son poco graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 46% de los sujetos se sienten muy seguros en el centro escolar, pero un 23% elige la opción de “regular” para indicar su nivel de seguridad. El 19% de los sujetos se sienten bastante seguros, pero un 11,5% indican tener poca seguridad en el centro.

INFORME DE RESULTADOS 6º B

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 30 sujetos de edades comprendidas entre 11 y 12 años (3 alumnos tiene 13 años), y está compuesto por 15 chicos y 15 chicas.

No se observan sujetos populares dentro de este grupo, sin embargo vemos que 16 sujetos están bien adaptados y 14 sujetos se reflejan como aislados (12, 15, 19, 2, 22, 9, 23, 29, 25, 8, 17, 16, 30, 1). Entre los sujetos aislados encontramos que dos de ellos se encuentran también rechazados por el grupo (19 y 15), siendo uno de ellos una chica inmigrante.

El nivel de cohesión es óptimo (46,4%), lo que indica que los miembros del grupo se sitúa en unos niveles buenos de cohesión para poder trabajar con ellos y poder mejorar el clima social.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 19 es un chico fuerte (30%), agresivo (55%) y provocador (55%) y se reconoce a sí mismo como uno de los que empiezan las peleas. Además es elegido, aunque con puntuaciones bajas, por sus compañeros como cobarde (13%) y víctima (9%) y presenta tendencia a ser uno de los chicos a los que se le tiene manía (17%). Aparece como un alumno aislado, rechazado y no sociable. Este sujeto responde al perfil de bully y además presenta cierta tendencia a ser víctima-provocador.

Además, de este sujeto que responde claramente al perfil de bully, encontramos otros dos sujetos varones que puntúan en la variables de agresor y provocador.

El sujeto nº 26 es uno de los chicos repetidores del grupo y aparece con tendencia a agresivo (21%) y provocador (21%). En la variable de fuerte sólo puntúa un 13%.

El sujeto nº 23 es otro de los repetidores y aparece como un chico aislado y no sociable. También es elegido, aunque con bajas puntuaciones, como agresivo (13%) y provocador (17%).

El sujeto nº 14 es un chico que tiene una alta puntuación en la variable de víctima (46%), pero sólo puntúa 17% en las variables de cobarde y manía.

El sujeto nº 25 es un chico que aparece como un cobarde dentro del grupo (59%) y es elegido como víctima con un 13% de las elecciones. Es un alumno aislado y no sociable.

El sujeto nº 29 es otro chico que aparece con tendencia a víctima (21%) y cobarde (25%) y puntúa 9% en la variable de manía. Aparece como alumno aislado y no sociable.

El sujeto nº 6 es una chica que aparece con tendencia a provocadora (21%) y como alumna a la que se le tiene manía (25%). Es considerada una alumna fuerte (30%) y víctima (13%). También puntúa, aunque bajo, en las variables de agresiva y cobarde (5%).

El único sujeto de integración (nº 8) aparece como un sujeto aislado y es elegido en la variable de víctima por el 17% del grupo.

2.2 Tipos de agresiones

Los insultos y amenazas es la opción elegida en primer lugar por un 62,5% de los sujetos. Para un 50% el rechazo se da como segunda opción y para el 37,5% el maltrato físico como tercera opción. Por último, en cuarto lugar el 50% de los sujetos señalan otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

El 75% de los sujetos elige en primer lugar el patio como espacio donde se producen las agresiones. El aula es elegida como segunda opción por un 37,5% de los sujetos junto al 33,3% que indica los pasillos segunda y tercera opción. Otros lugares es la opción elegida en último lugar por un 41,5% de los sujetos.

2.4 La frecuencia

El 62,5% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana y un 21% dice que rara vez suceden estas situaciones. El 16,6% de los sujetos opina que se dan todos los días y destaca que la opción de nunca hay agresiones no es elegida por los sujetos.

2.5 La importancia de las agresiones

El 54% de los sujetos elige la opción de “regular” para definir la gravedad de las agresiones y un 25% considera que la situación es poco o nada grave. Sin embargo, un 16,6% opina que son bastante graves y un 4% dicen que son muy graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 45,8% de los sujetos se sienten muy seguros en el centro escolar, pero el 29% elige la opción de “regular” para indicar su seguridad. Un 21% dice encontrarse bastante seguro y sólo un 4% manifiesta poca seguridad en el centro escolar.

ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE LAS RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS ENTRE EL GRUPO DE ESCOLARES (Centro 3)

INFORME DE RESULTADOS 5º A

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 23 sujetos de edades comprendidas entre 10 y 11 años (1 alumno tiene 12 años), y está compuesto por 10 chicos y 13 chicas.

Se observa un sujeto popular dentro del grupo (nº 1) y 15 sujetos se encuentran bien adaptados. Sólo 7 sujetos se reflejan como aislados (17, 23, 8, 11, 18, 10, 4) y entre ellos se encuentran 3 sujetos que además son rechazados por el grupo (18, 11 y 4). El nº 18 y 11 dos chicos repetidores.

El nivel de cohesión es óptimo (51%), lo que indica que los miembros del grupo se sitúan en unos niveles buenos de cohesión para poder trabajar con ellos y poder mejorar el clima social.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 18 es un chico repetidor que responde al perfil de bully. Destaca como fuerte (92%), agresivo (87%) y provocador (87%) y además se le señala como alumno al que se le tiene manía (44%). Reúne también las características de aislado, rechazado y no sociable. Sin embargo, él no se incluye entre los alumnos fuertes, que inician las peleas y que maltratan.

El sujeto nº 11 es otro chico repetidor al que los compañeros señalan como víctima del grupo y además presentan tendencia a ser agresor por lo que se convertiría en víctima-provocador. Es considerado un chico cobarde (40%), víctima (35%) y se le tiene manía (35%). Presenta tendencia a agresivo y provocador (22%) y reúne las características de aislado, rechazado y no sociable. Él mismo se señala como víctima del grupo pero no se reconoce como agresivo.

Hay otra alumna (nº 23) a la que se le tiene mucha manía (48%) y reúne las características de víctima dentro del grupo ya que es considerada cobarde (27%) y víctima (31%). Es una chica aislada y no sociable (con bajas expectativas de popularidad). Ella misma se señala como una alumna a la que se le tiene manía.

Otro de los sujetos que aparece como rechazado, es una chica víctima (53%) y cobarde (31%) aunque sólo un 14% dice tenerle manía. Reúne también las características de aislada y no sociable. Ella misma se indica como víctima dentro del grupo.

Por último, el sujeto nº 13, que destaca en expectativa de popularidad, es considerado un chico fuerte con un 48% de elecciones. El grupo lo señala como agresivo (14%) y provocador (14%), sin embargo él se incluye como un alumno víctima.

2.2 Tipos de agresiones

Los insultos y amenazas es la opción elegida en primer lugar por un 56,5% de los sujetos para definir el tipo de agresiones y para un 39% el maltrato físico se da como segunda opción. El rechazo es elegido en tercer lugar por el 47,8% de los sujetos, quienes además eligen como última opción (76%) otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

El 78,2% de los sujetos elige como primera opción el patio para indicar el lugar donde ocurren las agresiones. El 60,8% elige los pasillos como segunda opción y el 47,8% dice que el aula es el tercer lugar donde ocurren estas situaciones. Como cuarta opción, un 78% dice que las agresiones se producen en otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 60,8% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana, pero un 21,7% opina que rara vez se dan estas situaciones. Un 13% dice que se dan todos los días y destaca que la opción de nunca hay agresiones no es elegida por los sujetos.

2.5 La importancia de las agresiones

El 47,8% de los sujetos considera que estas situaciones encierran bastante gravedad, pero la opción de “regular” también es elegida por un 34,8% de los sujetos. El 13% opina que estas situaciones encierran poca gravedad y destaca que nadie las considera muy graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 56,5% de los sujetos se sienten bastantes seguros en el centro escolar y el un 26% dice que se encuentran muy seguros. Solo un 13% dice que su seguridad es regular y destaca que nadie se siente poco seguro en el centro.

INFORME DE RESULTADOS 5º B

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 24 sujetos, de edades comprendidas entre 10 y 11 años (2 alumnos tienen 12 años) y está compuesto por 12 chicos y 12 chicas.

Se observa una alumna popular dentro del grupo (nº 21) y 15 sujetos que están bien adaptados. Sólo 8 sujetos se reflejan como aislados (12, 19, 20, 3, 2, 14, 24, 6) y entre ellos se encuentran los 3 sujetos rechazados por el grupo (2, 20 y 24). Estos sujetos además aparecen implicados en bullying y los sujetos nº 24 y 2 son chicos de integración y repetidores.

El nivel de cohesión es óptimo (45,2%), lo que indica que los miembros del grupo se encuentran en unos niveles buenos de cohesión para poder trabajar con ellos y poder mejorar el clima social.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 20 aparece como un chico víctima-provocador ya que reúne todas la características para ello y con altas puntuaciones. Es valorado por los compañeros como fuerte (38%), cobarde (30%), agresivo (71%), víctima (46%), provocador (59%) y se le tiene manía (92%). Es un chico aislado, rechazado y no sociable. El sólo se percibe como un alumno fuerte dentro de su grupo.

El sujeto nº 1 es un chico bully elegido por el grupo como agresivo (30%) y provocador (25%), aunque sólo el 9% lo considera fuerte, él mismo se señala como un alumno fuerte dentro del aula. Destaca en expectativa de rechazo y aparece como alumno no sociable.

Los sujetos nº 5 y 8 son dos chicos con tendencia a ser agresivos ya que presentan elecciones en las variables de fuertes (63% y 38%) y agresivos (21%). Estos dos sujetos no están rechazados y aparecen como sociables, e incluso uno de ellos destaca en expectativa de popularidad (nº 5). El nº 8 se reconoce como fuerte dentro del grupo.

El sujeto nº 24, es un chico de integración que aparece como víctima. Es considerado cobarde (59%), víctima (50%) y puntúa en manía (46%). Es un alumno aislado, rechazado y no sociable.

La sujeto nº 2, es una chica de integración y repetidora con tendencia a fuerte (21%) y que presenta elecciones en víctima (17%). Destaca en la variable de manía (38%) así como en expectativa de rechazo. Además es una chica aislada y rechazada por el grupo. Ella, sin embargo se reconoce como una alumna fuerte dentro del grupo.

2.2 Tipos de agresiones

Los insultos y amenazas es el tipo de agresión elegido en primer lugar por un 66,6% de los sujetos. Un 33,3% opina que el rechazo es el tipo de agresión que se da en segundo lugar, mientras que el maltrato es elegido por un 29% como segunda opción y por un 45,8% como tercera opción. Por último, el 58,3% de los sujetos recogen otras formas de maltrato.

2.3 Los lugares

El patio es el primer lugar donde se producen las agresiones, ya que es elegido como primera opción por un 83,3% de los sujetos. La mitad de la clase (50%) elige los pasillos como segunda opción y un 37,5% como tercera opción. El aula es elegida en tercer lugar por un 33,3% de los sujetos y en último lugar el 58,3% eligen otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 66,6% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana y el 20,8% señala que estas situaciones se dan todos los días. Un 8,3% opina que rara vez ocurren estas agresiones y un 4% dicen que nunca se producen este tipo de situaciones agresivas.

2.5 La importancia de las agresiones

El 41,6% de los sujetos eligen la opción de “regular” para describir la gravedad de las situaciones y un 25% considera que estas situaciones encierran poca gravedad. Un 16,6% de los sujetos manifiestan que para ellos encierran bastante gravedad y otro 16,6% indica que son situaciones muy graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 45,8% de los sujetos se sienten muy seguros en el centro escolar y un 25% indica que se encuentran bastante seguros. Sin embargo, un 20 % de los sujetos eligen la opción de “regular” para describir su seguridad y un 8,3% dice que sienten poca seguridad.

INFORME DE RESULTADOS 5º C

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 21 sujetos de edades comprendidas entre 10 y 11 años (hay una alumna repetidora), y está compuesta de 6 chicos y 15 chicas.

No se observa sujetos populares en este grupo y 13 de ellos están bien adaptados. Sólo 8 sujetos se reflejan como aislados (19, 11, 14, 17, 9, 1, 6, 18), entre los que se encuentran dos alumnas que además son rechazadas por el grupo (17 y 18). Estas dos chicas son inmigrantes y se encuentran implicadas en la dinámica bullying.

El nivel de cohesión es óptimo (54,2%), lo que indica que los miembros del grupo se encuentran con un nivel de cohesión bueno para poder trabajar con ellos y mejorar el clima social.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 6 es un chico de integración que es considerado por los compañeros como fuerte (78%), agresivo (85%) y provocador (69%). Es un alumno bully dentro del grupo ya que reúne altas puntuaciones en estas tres características, pero además es un alumno cobarde (27%) y con tendencia a que se le tenga manía (22%). En la variable de víctima sólo es elegido por un 11% de sus compañeros. Este alumno aparece como aislado, no sociable pero puntúa bajo en expectativa de rechazo. Él mismo se señala como un alumno fuerte, que pega y maltrata a los compañeros y que empieza las peleas.

El sujeto nº 13 es un chico que aparece como agresivo (27%) y con tendencia a fuerte (22%). El mismo se incluye entre los alumnos fuertes del grupo y no aparece como rechazado.

El sujeto nº 18 es una chica inmigrante que es elegida mayoritariamente como víctima del grupo, ya que reúne las características de cobarde (53%), víctima (64%) y manía (74%). Además es elegida también como agresiva (27%) y provocadora (37%) por lo que responde al perfil de víctima-provocadora. Aparece como aislada, no sociable y destaca en rechazo y en expectativa de rechazo. Ella misma se considera que es una de las víctimas dentro de su grupo.

El sujeto nº 17 también es una chica inmigrante que es elegida por los compañeros como agresiva (32%), provocadora (43%) y víctima (40%), además es la chica a la que se le tiene más manía dentro del grupo (69%). Esta alumna responde al perfil de víctima-provocadora y ella misma se señala como una de las que inicia las

peleas. Dentro del grupo esta aislada, presenta muy baja expectativa de popularidad y destaca en rechazo.

El sujeto nº 1 es un chico que aparece como cobarde (37%) y que además es elegido por el 16% de la clase en las variables de fuerte, víctima y manía. Está dentro de los sujetos aislados y él piensa que nadie lo elegiría.

El sujeto nº 19 destaca como fuerte con un 48% de las elecciones y puntúa en la variable agresivo (16%) y provocador (11%). Es uno de los alumnos aislados y él se considera fuerte dentro del grupo.

2.2 Tipos de agresiones

Los insultos y amenazas es la opción elegida por un 42% de los sujetos en primer lugar, mientras que un 26,3% piensa que el rechazo es el tipo de agresión que se da en segundo lugar. El maltrato físico es elegido como tercera opción por un 58% y por como última opción el 52,6% señalan otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

Un 73,6% de los sujetos eligen en primer lugar el patio como escenario de las agresiones, sin embargo en segundo lugar, un 63% elige los pasillos y un 42% elige el aula. Como última opción, el 68,4% señala que hay otros lugares donde se producen estas agresiones.

2.4 La frecuencia

El 52,6% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana, pero el 26,3% señala que rara vez hay agresiones en el centro escolar. Un 21% eligen la opción de que estas situaciones ocurren todos los días y destaca que la opción de nunca no es elegida por los sujetos.

2.5 La importancia de las agresiones

El 47,4% de los sujetos eligen la opción de “regular” para describir la gravedad de las situaciones, mientras que un 31,5% indica que estas situaciones encierran bastante gravedad para ellos. Un 15,8% manifiesta que son las agresiones son poco graves y un 5,3% las consideran muy graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 47,4% de los sujetos se sienten bastante seguros en el centro escolar y el 26,3% dice que muy seguros. Sin embargo un 21% de los sujetos manifiesta que su seguridad es regular y un 5,3% indica sentirse poco seguros en el centro escolar.

INFORME DE RESULTADOS 6º A

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 26 sujetos de edades comprendidas entre 11 y 12 años, y está compuesto por de los cuales 7 chicos y 19 chicas.

No se observan sujetos populares en este grupo y 17 sujetos aparecen como bien adaptados y sólo 9 se reflejan como aislados (8, 14, 22, 15, 11, 9, 23, 24, 6). Entre los sujetos aislados encontramos que dos de ellos (8 y 9) además están rechazados por el grupo y destacan en la incidencia del bullying.

El nivel de cohesión es óptimo (55,9%), lo que indica que los miembros del grupo se sitúan en unos niveles buenos de cohesión para poder trabajar con ellos y poder mejorar el clima social.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 8 es un chico que responde al perfil de víctima ya que es elegido por sus compañeros en las variables de cobarde (66%), víctima (66%) y manía (48%). Aparece como aislado y rechazado, y destaca en expectativa de rechazo y en expectativa de popularidad. En su cuestionario señala que toda la clase le pega a él y que él es el víctima del grupo.

El sujeto nº 17 es un chico que presenta tendencia a víctima. El grupo lo elige como cobarde (31%) y víctima (22%) y señala que es uno de los chicos a los que se le tiene manía (53%).

Los sujetos nº 1 y 18 son dos chicos fuertes (87% y 57%) y agresivos (31% y 40%). Ambos aparecen como no rechazados y sociables dentro del grupo. Ellos mismos se consideran los fuertes del grupo y el nº 18 indica que es un chico que pega y maltrata a los compañeros.

El sujeto nº 10 es un chica considerada por el grupo agresiva (66%) y provocadora (31%), por lo que responde al perfil de bully. Esta es una chica muy rechazada que además destaca en expectativa de rechazado.

El sujeto nº 9 es uno de los chicos rechazados por el grupo y destaca en la variable de provocador con un 61% de las elecciones. Este también aparece como aislado, no sociable y con tendencia a agresivo (22%).

El sujeto nº 15 es una chica que destaca en la variable de provocadora (79%). Es una alumna aislada y no sociable que ella se señala como víctima del grupo y como una de los que empiezan las peleas.

La sujeto nº 6 es una chica considerada cobarde (40%) y con cierta tendencia a víctima (18%). Se encuentra aislada dentro del grupo y aparece como no sociable.

La alumna repetidora del grupo (nº 20) es una chica fuerte (35%) que aparece como sociable y no rechazada dentro del grupo.

2.2 Tipos de agresiones

Los insultos y amenazas y el rechazo son elegidos como primera opción por el 52% y el 30,4% de los sujetos respectivamente. Para un 30,4% y un 52% de los sujetos el maltrato físico se da como segunda y tercera opción y por último, un 74% de los sujetos indica que hay otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

El patio es el primer lugar donde se producen las agresiones, ya que es elegido como primera opción por un 74% de los sujetos. El 47,8% elige los pasillos como segunda opción y en tercer lugar aparece el aula con un 34,8% de las elecciones. En último lugar, un 65,2% de los sujetos señalan otros lugares como escenario de las agresiones.

2.4 La frecuencia

El 65,2% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana y el 26% señala que estas tienen lugar todos los días. El 8,7% opina que rara vez hay agresiones en el centro escolar y destaca que la opción de nunca no es elegida por los sujetos.

2.5 La importancia de las agresiones

El 52,2% de los sujetos señalan que estas situaciones encierran bastante gravedad, mientras que un 30,4% elige la opción de “regular” para indicar la gravedad de las agresiones. Un 13% opina que son muy graves y sólo un 4,4% indica que son situaciones poco o nada graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 39% de los sujetos dicen sentirse bastante seguros en el centro pero un 30,4% dicen que su seguridad es regular. Un 21,7% se sienten muy seguros y un 8,7% indican sentirse poco o nada seguros en el centro escolar.

INFORME DE RESULTADOS 6º B

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 25 sujetos de edades comprendidas entre 11 y 12 años (hay una alumna con 13 años), y está compuesto de 18 chicos y 7 chicas.

No se observan sujetos populares en este grupo y 17 sujetos aparecen como bien adaptados. Se reflejan 8 sujetos como aislados (15, 18, 19, 20, 11, 8, 7, 10) y los sujetos rechazados por el grupo (5 y 10) destacan como implicados en la dinámica bullying.

El nivel de cohesión es bajo (41,4%), lo que indica que los sujetos se sienten poco motivados para permanecer en él y carecen de una identidad de grupo, siendo éste un aspecto a tener en cuenta en la intervención.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING

2.1 Presencia y características

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 5 es un chico que tiene el perfil de víctima del grupo ya que es elegido por sus compañeros como cobarde (83%), víctima (83%) y uno a los que se le tiene más manía (57%). Este destaca en rechazo y en expectativa de rechazo, sin embargo él no reconoce que haya víctimas en el grupo.

El sujeto nº 10 es otro de los chicos rechazados y aparece también como víctima, con un 66% de las elecciones, y como uno de los chicos a los que se le tiene manía (44%). En la variable de cobarde sólo es elegido por un 14 % de sus compañeros. Aparece como aislado y no sociable y él mismo se reconoce como uno de los sujetos víctima y piensa que le tienen manía.

Los sujetos nº 11 y 25 aparecen como dos chicos agresivos dentro del grupo, respondiendo al perfil de bullies.

El nº 25 reúne las características de agresivo (40%) y provocador (53%) y es un alumno con tendencia a fuerte (22%). No está rechazado por los compañeros y puntúa muy bajo en expectativa de rechazo. El no se reconoce como fuerte ni como alumno que maltrata y pega.

El nº 11 es un chico inmigrante considerado como fuerte (44%) y agresivo (31%) dentro del grupo. Aparece como aislado y no sociable y él mismo se reconoce como uno de los que maltrata y pega a sus compañeros. En la variable de provocador es elegido por el 14% de sujetos.

Los sujetos nº 6 y 7 destacan como chicos fuertes, con una alta puntuación en esta variable (83% y 70%). Los dos se reconocen como fuertes y aparecen como dos alumnos no rechazados que además destacan en expectativa de popularidad.

El sujeto nº 18 es un chico elegido como cobarde (53%) y aparece como aislado y no sociable. En las variables de víctima y manía es elegido por un 14% y un 18% respectivamente.

2.2 Tipos de agresiones

Los insultos y amenazas es la opción elegida en primer lugar por el 56,5% de los sujetos, sin embargo observamos que para el 47,8% de los sujetos el maltrato físico se da como segunda opción. El rechazo aparece en tercer lugar, elegido por un 52% y como última opción, el 78,2% señalan que se dan otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

El patio es elegido como primera opción por el 82,6% de los sujetos como lugar donde se producen las agresiones, pero un 65,2% también señalan los pasillos como segunda opción. En tercer lugar aparece el aula con un 52% de las elecciones y en último lugar el 82,6% de los sujetos indican que las agresiones se dan en otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 56,5% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana y el 34,8% opina que rara vez hay agresiones. Un 8,7% dice que este tipo de situaciones tienen lugar todos los días y destaca que ningún sujeto elige la opción de nunca para indicar la frecuencia de las agresiones.

2.5 La importancia de las agresiones

El 47,8% de los sujetos eligen la opción de “regular” para indicar la gravedad de las agresiones, pero un 30,4% opinan que estas situaciones encierran bastante gravedad. Un 21,7% dice que son agresiones poco graves y destaca que nadie las considera muy graves.

2.6 Nivel de seguridad

El 56,5% de los sujetos dicen sentirse bastante seguros en el centro escolar y un 34,8% indican sentir mucha seguridad. Sólo un 8,7% describen su seguridad como regular y nadie elige la opción de sentirse poco seguro en el centro.

INFORME DE RESULTADOS 6º C

1. ESTRUCTURA Y NIVEL DE COHESIÓN DEL GRUPO

Este grupo está formado por 25 sujetos de edades comprendidas entre 11 y 12 años, y está compuesto por 14 chicos y 11 chicas.

Hay 2 sujetos populares dentro del grupo (16 y 14). Se observa 14 sujetos bien adaptados, 9 se reflejan como aislados (18, 25, 11, 13, 7, 19, 10, 12) y 2 son rechazados por el grupo (4 y 11). Los sujetos rechazados destacan como implicados en la dinámica bullying.

El nivel de cohesión es óptimo (47,8%), lo que indica que los miembros del grupo se sitúa en unos niveles buenos de cohesión para poder trabajar con ellos y poder mejorar el clima social.

2. INCIDENCIA DEL BULLYING.

2.1 Presencia y características:

Los sujetos que destacan claramente en estas variables muestran los siguientes perfiles.

El sujeto nº 17 es chico que responde al perfil de bully. Es elegido por sus compañeros como fuerte (80%), agresivo (32%) y provocador (28%). Este alumno destaca en expectativa de rechazo y él mismo se considera un sujeto fuerte dentro del grupo.

El sujeto nº 23 es otro chico bully dentro del grupo. Destaca como fuerte (88%) y agresivo (40%), y aparece con tendencia en la variable de provocador (20%). Es un chico aislado, no sociable que destaca en expectativa de rechazo. Él mismo se considera un chico fuerte dentro del grupo.

El sujeto nº 13, es un chico agresivo (28%) y con tendencia a provocador (24%). Aparece como alumno aislado y no sociable. Él mismo se apunta como uno de los fuertes dentro del grupo, uno de los que pega a sus compañeros y uno de los que empiezan las peleas.

El sujeto nº 4, es uno de los chicos rechazados por el grupo y responde al perfil de víctima-provocador. Éste aparece como agresivo (40%), provocador (56%), víctima (32%), con tendencia a cobarde (20%) y se le tiene manía (52%). Este alumno además de estar rechazado destaca en expectativa de rechazo y él mismo se considera fuerte y víctima.

La sujeto nº 7, es una chica elegida como víctima por un 32% de los compañeros, y además señalan que se le tiene manía (24%). Aparece como una aislada y no sociable y ella misma se considera víctima y señala que todas las chicas le tienen manía.

El sujeto nº 8 es considerado como cobarde por el 76% de sus compañeros y víctima por el 56% del grupo. Además es un alumno con tendencia a que se le tenga manía.

El sujeto nº 2 es una chica de integración que aparece como víctima (28%) y cobarde (sólo un 16%). Reúne también la característica de no sociable.

El sujeto nº 11 es el otro de los chicos rechazados por el grupo. Éste aparece como un alumno con tendencia a ser víctima (20%) y a ser agresivo (24%), y además el 52% de la clase le tiene manía. Es un alumno aislado y no sociable con riesgo de ser víctima-provocador.

El sujeto nº 1 es un chico con una alta puntuación en la variable de cobarde (64%) y con tendencia a ser víctima (20%). Aparece como no rechazado y puntúa bajo en expectativa de rechazo.

Por último, el sujeto nº 19 es considerado un chico provocador (40%) con tendencia a agresivo (20%). Es un alumno aislado, no sociable y que destaca en expectativa de rechazo.

2.2 Tipos de agresiones

El 64% de los sujetos de este grupo coinciden en señalar como primera opción los insultos y amenazas y el rechazo para describir el tipo de agresión. Para un 40% de los sujetos el maltrato físico se da como segunda opción y el rechazo vuelve a ser elegido como tercera opción por un 44%. Como última opción, un 72% de los sujetos piensan que se producen otras formas de agresión.

2.3 Los lugares

El patio elegido en primer lugar por el 88% de los sujetos como escenario donde se producen las agresiones, pero un 72% elige los pasillos como segunda opción. En tercer lugar indican que en el aula también se dan estas situaciones (64%), y en último lugar, un 76% de los sujetos señalan que las agresiones se dan en otros lugares.

2.4 La frecuencia

El 60% de los sujetos afirma que las agresiones ocurren 1 o 2 veces por semana y el 28% señala que este tipo de situaciones se dan todos los días. El 12% de los sujetos opina que rara vez hay agresiones en el centro y destaca nadie elige la opción de nunca para describir la frecuencia.

2.5 La importancia de las agresiones

El 56% de los sujetos eligen la opción de “regular” para indicar la gravedad de las agresiones, sin embargo un 24% indica que estas situaciones encierran bastante gravedad. Un 12% opina las agresiones son poco o nada graves y sólo un 8% dice que éstas son muy graves.

Nivel de seguridad:

El 36% de los sujetos dicen sentirse muy seguros en el centro escolar y un 32% se sienten bastante seguros. Sin embargo son un 28% dicen que su seguridad es regular y sólo un 4% se siente poco o nada seguro en el centro escolar.

ANEXO II

TABLAS SPSS 15.0

TABLAS DE CONTINGENCIA

Tabla de contingencia

		Bullying				Total	
		,00	bully	víctima	victima provocador		
SEXO	Hombre	Recuento	156	32	14	5	207
		% de SEXO	75,4%	15,5%	6,8%	2,4%	100,0%
		% de Bullying	43,1%	97,0%	60,9%	62,5%	48,6%
	Mujer	Recuento	206	1	9	3	219
		% de SEXO	94,1%	,5%	4,1%	1,4%	100,0%
		% de Bullying	56,9%	3,0%	39,1%	37,5%	51,4%
Total		Recuento	362	33	23	8	426
		% de SEXO	85,0%	7,7%	5,4%	1,9%	100,0%
		% de Bullying	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,306 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	44,976	3	,000
Asociación lineal por lineal	14,447	1	,000
N de casos válidos	426		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,89.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,296	,000
	V de Cramer	,296	,000
N de casos válidos		426	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla de contingencia

		Bullying				Total	
		,00	bully	víctima	victima provocador		
INTEGRACIÓN	0	Recuento	350	32	19	7	408
		% de INTEGRACIÓN	85,8%	7,8%	4,7%	1,7%	100,0%
		% de Bullying	96,7%	97,0%	82,6%	87,5%	95,8%
acnee		Recuento	12	1	4	1	18
		% de INTEGRACIÓN	66,7%	5,6%	22,2%	5,6%	100,0%
		% de Bullying	3,3%	3,0%	17,4%	12,5%	4,2%
Total		Recuento	362	33	23	8	426
		% de INTEGRACIÓN	85,0%	7,7%	5,4%	1,9%	100,0%
		% de Bullying	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,063 ^a	3	,007
Razón de verosimilitudes	7,531	3	,057
Asociación lineal por lineal	8,379	1	,004
N de casos válidos	426		

a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,34.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,168	,007
	V de Cramer	,168	,007
N de casos válidos		426	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla de contingencia

		Bullying				Total	
		,00	bully	víctima	victima provocador		
INMIGRANTE	0	Recuento	341	28	23	5	397
		% de INMIGRANTE	85,9%	7,1%	5,8%	1,3%	100,0%
		% de Bullying	94,2%	84,8%	100,0%	62,5%	93,2%
	inmigrante	Recuento	21	5	0	3	29
		% de INMIGRANTE	72,4%	17,2%	,0%	10,3%	100,0%
		% de Bullying	5,8%	15,2%	,0%	37,5%	6,8%
Total		Recuento	362	33	23	8	426
		% de INMIGRANTE	85,0%	7,7%	5,4%	1,9%	100,0%
		% de Bullying	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,759 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	12,840	3	,005
Asociación lineal por lineal	4,462	1	,035
N de casos válidos	426		

a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,54.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,204	,000
	V de Cramer	,204	,000
N de casos válidos		426	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla de contingencia

		Bullying				Total	
		,00	bully	víctima	victima provocador		
REPETIDOR	0	Recuento	341	30	21	5	397
		% de REPETIDOR	85,9%	7,6%	5,3%	1,3%	100,0%
		% de Bullying	94,2%	90,9%	91,3%	62,5%	93,2%
repetidor		Recuento	21	3	2	3	29
		% de REPETIDOR	72,4%	10,3%	6,9%	10,3%	100,0%
		% de Bullying	5,8%	9,1%	8,7%	37,5%	6,8%
Total		Recuento	362	33	23	8	426
		% de REPETIDOR	85,0%	7,7%	5,4%	1,9%	100,0%
		% de Bullying	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,858 ^a	3	,005
Razón de verosimilitudes	7,216	3	,065
Asociación lineal por lineal	7,382	1	,007
N de casos válidos	426		

a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,54.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,174	,005
	V de Cramer	,174	,005
N de casos válidos		426	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

ANOVA DE UN FACTOR

Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
ELEGIDO	,00	362	5,0442	4,41707	,23216	4,5877	5,5007	,00	27,00
	bully	33	4,3939	4,87301	,84828	2,6660	6,1218	,00	18,00
	victima	23	2,2609	3,00329	,62623	,9621	3,5596	,00	9,00
	victima provocador	8	1,2500	1,58114	,55902	-,0719	2,5719	,00	4,00
	Total	426	4,7723	4,41785	,21405	4,3516	5,1930	,00	27,00
RECHAZO	,00	362	2,2182	4,54457	,23886	1,7485	2,6880	,00	51,00
	bully	33	8,0000	8,79275	1,53062	4,8822	11,1178	,00	38,00
	victima	23	17,0870	15,72466	3,27882	10,2871	23,8868	,00	50,00
	victima provocador	8	31,3750	12,90556	4,56281	20,5857	42,1643	6,00	48,00
	Total	426	4,0164	8,13806	,39429	3,2414	4,7914	,00	51,00
EXPRECH	,00	362	3,1796	4,07660	,21426	2,7582	3,6009	,00	25,00
	bully	33	8,4848	6,32515	1,10107	6,2420	10,7277	,00	21,00
	victima	23	7,5217	7,75693	1,61743	4,1674	10,8761	,00	27,00
	victima provocador	8	11,6250	4,62717	1,63595	7,7566	15,4934	4,00	17,00
	Total	426	3,9836	4,94936	,23980	3,5122	4,4549	,00	27,00
FUERTE	,00	362	,4917	,76357	,04013	,4128	,5706	,00	4,00
	bully	33	2,5758	1,37000	,23849	2,0900	3,0615	,00	4,00
	victima	23	,1739	,49103	,10239	-,0384	,3862	,00	2,00
	victima provocador	8	1,0000	,53452	,18898	,5531	1,4469	,00	2,00
	Total	426	,6455	,98873	,04790	,5514	,7397	,00	4,00
COBARDE	,00	362	,4227	,62792	,03300	,3578	,4876	,00	3,00
	bully	33	,5758	,70844	,12332	,3246	,8270	,00	2,00
	victima	23	2,1304	1,21746	,25386	1,6040	2,6569	1,00	4,00
	victima provocador	8	1,7500	,70711	,25000	1,1588	2,3412	1,00	3,00
	Total	426	,5516	,79611	,03857	,4758	,6275	,00	4,00
PROVOCA	,00	362	,2459	,54473	,02863	,1896	,3022	,00	4,00
	bully	33	2,1515	1,14895	,20001	1,7441	2,5589	,00	4,00
	victima	23	,3913	,65638	,13686	,1075	,6751	,00	2,00
	victima provocador	8	2,5000	,92582	,32733	1,7260	3,2740	1,00	4,00
	Total	426	,4437	,85288	,04132	,3624	,5249	,00	4,00
MANIA	,00	362	,3702	,55799	,02933	,3125	,4278	,00	3,00
	bully	33	,8485	,56575	,09848	,6479	1,0491	,00	2,00
	victima	23	2,0000	1,12815	,23524	1,5122	2,4878	,00	4,00
	victima provocador	8	2,7500	1,28174	,45316	1,6784	3,8216	,00	4,00
	Total	426	,5399	,78788	,03817	,4649	,6149	,00	4,00
GRAVE	,00	321	2,40	,889	,050	2,30	2,50	1	4
	bully	30	2,93	,868	,159	2,61	3,26	1	4
	victima	22	2,45	,800	,171	2,10	2,81	1	4
	victima provocador	8	2,75	,886	,313	2,01	3,49	1	4
	Total	381	2,45	,892	,046	2,36	2,54	1	4
SEGURO	,00	321	2,00	,935	,052	1,90	2,10	1	4
	bully	30	2,33	1,155	,211	1,90	2,76	1	4
	victima	22	2,55	1,143	,244	2,04	3,05	1	4
	victima provocador	8	2,75	,886	,313	2,01	3,49	1	4
	Total	381	2,07	,979	,050	1,97	2,17	1	4

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ELEGIDO	Inter-grupos	275,807	3	91,936	4,838	,003
	Intra-grupos	8019,106	422	19,003		
	Total	8294,913	425			
RECHAZO	Inter-grupos	11611,424	3	3870,475	98,778	,000
	Intra-grupos	16535,461	422	39,184		
	Total	28146,885	425			
EXPRECH	Inter-grupos	1657,700	3	552,567	26,640	,000
	Intra-grupos	8753,185	422	20,742		
	Total	10410,885	425			
FUERTE	Inter-grupos	137,636	3	45,879	69,683	,000
	Intra-grupos	277,840	422	,658		
	Total	415,477	425			
COBARDE	Inter-grupos	74,860	3	24,953	54,140	,000
	Intra-grupos	194,504	422	,461		
	Total	269,364	425			
PROVOCA	Inter-grupos	144,308	3	48,103	123,146	,000
	Intra-grupos	164,839	422	,391		
	Total	309,148	425			
MANIA	Inter-grupos	101,681	3	33,894	88,215	,000
	Intra-grupos	162,140	422	,384		
	Total	263,822	425			
GRAVE	Inter-grupos	8,571	3	2,857	3,666	,013
	Intra-grupos	293,781	377	,779		
	Total	302,352	380			
SEGURO	Inter-grupos	12,321	3	4,107	4,403	,005
	Intra-grupos	351,621	377	,933		
	Total	363,942	380			

PRUEBA T (OTRO/BULLY)**Estadísticos de grupo**

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CES-RE	,00	321	53,8584	6,82640	,38101
	bully	31	51,3723	6,89108	1,23767

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
CES-RE	Se han asumido varianzas iguales	,242	,623	1,935	350	,054	2,48615	1,28494	-,04103	5,01333
	No se han asumido varianzas iguales			1,920	35,925	,063	2,48615	1,29499	-,14041	5,11271

PRUEBA T (OTRO/VÍCTIMA)**Estadísticos de grupo**

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CES-RE	,00	321	53,8584	6,82640	,38101
	víctima	21	50,6171	7,35785	1,60561

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
CES-RE	Se han asumido varianzas iguales	,623	,430	2,098	340	,037	3,24127	1,54490	,20251	6,28003
	No se han asumido varianzas iguales			1,964	22,311	,062	3,24127	1,65020	-,17827	6,66081

PRUEBA T (OTRO/VÍCTIMA)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CES-ES	,00	321	54,2832	5,28424	,29494
	víctima	21	52,1967	6,31803	1,37871

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
CES-ES	Se han asumido varianzas iguales	,674	,412	1,731	340	,084	2,08651	1,20518	-,28404	4,45706
	No se han asumido varianzas iguales			1,480	21,870	,153	2,08651	1,40990	-,83846	5,01148

PRUEBA T (OTRO/BULLY)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
FES-ES	,00	228	51,8605	5,76878	,38205
	bully	25	54,5800	5,81249	1,16250

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
FES-ES	Se han asumido varianzas iguales	,023	,879	-2,236	251	,026	-2,71947	1,21625	-5,11483	-,32412
	No se han asumido varianzas iguales			-2,222	29,428	,034	-2,71947	1,22367	-5,22057	-,21837

PRUEBA T (BULLY/VÍCTIMA)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
FES-ES	bully	25	54,5800	5,81249	1,16250
	víctima	21	50,5952	4,50727	,98357

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
FES-ES	Se han asumido varianzas iguales	,420	,520	2,560	44	,014	3,98476	1,55684	,84715	7,12237
	No se han asumido varianzas iguales			2,617	43,754	,012	3,98476	1,52276	,91535	7,05417

PRUEBA T (BULLY/VÍCTIMA)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
F-ORGANIZACION	bully	23	53,3478	5,50709	1,14831
	víctima	19	48,0526	6,37246	1,46194

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
F-ORGANIZACION	Se han asumido varianzas iguales	1,607	,212	2,889	40	,006	5,29519	1,83288	1,59081	8,99958
	No se han asumido varianzas iguales			2,848	35,886	,007	5,29519	1,85900	1,52455	9,06584

PRUEBA T (OTRO/BULLY)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
FES-AUTO	,00	228	44,0833	8,94364	,59231
	bully	25	39,7600	8,63269	1,72654

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
FES-AUTO	Se han asumido varianzas iguales	,244	,622	2,302	251	,022	4,32333	1,87808	,62453	8,02213
	No se han asumido varianzas iguales			2,369	29,938	,025	4,32333	1,82531	,59523	8,05144

PRUEBA T (BULLY/VÍCTIMA)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
F-AUTONOMIA	bully	23	39,2609	8,67712	1,80931
	víctima	19	44,2105	7,75728	1,77964

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
F-AUTONOMIA	Se han asumido varianzas iguales	,317	,577	-1,929	40	,061	-4,94966	2,56565	-10,13502	,23571
	No se han asumido varianzas iguales			-1,950	39,720	,058	-4,94966	2,53786	-10,07998	,18067

PRUEBA T (BULLY/VÍCTIMA)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
F-COHESION	bully	23	52,1739	5,04212	1,05135
	víctima	19	47,4737	7,71268	1,76941

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
F-COHESION	Se han asumido varianzas iguales	2,196	,146	2,375	40	,022	4,70023	1,97903	,70045	8,70001
	No se han asumido varianzas iguales			2,284	29,904	,030	4,70023	2,05819	,49627	8,90418

PRUEBA T (OTRO/BULLY)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
MADRE-CI	,00	313	44,3323	31,03190	1,75403
	víctima	19	64,1053	30,25979	6,94207
PADRE-CI	,00	298	43,8826	32,08243	1,85849
	víctima	18	63,1111	31,66161	7,46271

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
MADRE-CI	Se han asumido varianzas iguales	,066	,797	-2,700	330	,007	-19,77299	7,32227	-34,17720	-5,36879
	No se han asumido varianzas iguales			-2,762	20,367	,012	-19,77299	7,16024	-34,69176	-4,85423
PADRE-CI	Se han asumido varianzas iguales	,465	,496	-2,471	314	,014	-19,22856	7,78144	-34,53891	-3,91821
	No se han asumido varianzas iguales			-2,500	19,170	,022	-19,22856	7,69065	-35,31562	-3,14150

PRUEBA T (BULLY/VÍCTIMA)

Estadísticos de grupo

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
MADRE-CI	bully	29	43,3103	31,15526	5,78539
	víctima	19	64,1053	30,25979	6,94207
PADRE-CI	bully	28	45,1429	30,80610	5,82181
	víctima	18	63,1111	31,66161	7,46271

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
MADRE-CI	Se han asumido varianzas iguales	,000	,999	-2,287	46	,027	-20,79492	9,09301	-39,09820	-2,49164
	No se han asumido varianzas iguales			-2,301	39,452	,027	-20,79492	9,03676	-39,06680	-2,52303
PADRE-CI	Se han asumido varianzas iguales	,004	,950	-1,910	44	,063	-17,96825	9,40750	-36,92782	,99132
	No se han asumido varianzas iguales			-1,898	35,670	,066	-17,96825	9,46496	-37,17025	1,23375

PRUEBA T (VÍCTIMA/V-P)**Estadísticos de grupo**

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
MADRE-CI	víctima	19	64,1053	30,25979	6,94207
	víctima provocador	7	25,5714	26,79463	10,12742
PADRE-CI	víctima	18	63,1111	31,66161	7,46271
	víctima provocador	6	24,3333	20,60744	8,41295

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
MADRE-CI	Se han asumido varianzas iguales	,500	,486	2,961	24	,007	38,53383	13,01300	11,67633	65,39134
	No se han asumido varianzas iguales			3,138	12,075	,008	38,53383	12,27831	11,80000	65,26767
PADRE-CI	Se han asumido varianzas iguales	1,327	,262	2,787	22	,011	38,77778	13,91355	9,92283	67,63272
	No se han asumido varianzas iguales			3,448	13,505	,004	38,77778	11,24588	14,57456	62,98100

PRUEBA T (VÍCTIMA/V-P)**Estadísticos de grupo**

	Bullying	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
M-COERCION F.	víctima	18	23,7222	9,01506	2,12487
	víctima provocador	6	17,1667	2,85774	1,16667
M-COERCION V.	víctima	18	40,0556	9,29562	2,19100
	víctima provocador	6	30,0000	10,27619	4,19524
P-COERCIÓN F.	víctima	16	24,6250	10,64503	2,66126
	víctima provocador	5	17,8000	3,03315	1,35647
P-COERCION V.	víctima	16	41,0625	12,15713	3,03928
	víctima provocador	5	27,4000	8,67756	3,88072

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
M-COERCION F.	Se han asumido varianzas iguales	6,125	,022	1,729	22	,098	6,55556	3,79053	-1,30552	14,41664
	No se han asumido varianzas iguales			2,704	21,998	,013	6,55556	2,42408	1,52828	11,58283
M-COERCION V.	Se han asumido varianzas iguales	,289	,596	2,239	22	,036	10,05556	4,49123	,74131	19,36980
	No se han asumido varianzas iguales			2,125	7,926	,067	10,05556	4,73291	-,87630	20,98742
P-COERCION F.	Se han asumido varianzas iguales	6,181	,022	1,393	19	,180	6,82500	4,89814	-3,42693	17,07693
	No se han asumido varianzas iguales			2,285	18,998	,034	6,82500	2,98702	,57305	13,07695
P-COERCION V.	Se han asumido varianzas iguales	,718	,407	2,316	19	,032	13,66250	5,89831	1,31720	26,00780
	No se han asumido varianzas iguales			2,772	9,462	,021	13,66250	4,92922	2,59434	24,73066

ANEXO III

ESCALA DE CLIMA SOCIAL

FAMILIAR

(ADAPTACIÓN)

