

ADOLESCENTES AGRESORES EN LA ESCUELA. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

REYES SÁNCHEZ
CELESTE LEÓN
BELÉN MARTÍNEZ-FERRER
DAVID MORENO
Universidad Pablo de Olavide

Recibido: 9-02-2015
Aceptado: 5-05-2015

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar si existen diferencias entre los chicos y chicas agresores en los ámbitos individual, familiar, escolar y comunitario. La muestra final estuvo compuesta por 348 adolescentes que presentaron altas puntuaciones en violencia escolar, de los cuales el 70% eran chicos y el 30% chicas, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M = 15.01$, $DT = 1.73$) y matriculados en cuatro Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía. Los resultados obtenidos muestran diferencias entre las chicas y chicos agresores en el ámbito individual (empatía y autoestima académica), familiar (comunicación positiva con el padre), escolar (aceptación y relación social) y comunitario (participación). Para finalizar, se discuten los resultados y sus implicaciones.

Palabras clave: violencia escolar, adolescentes, agresores, género, modelo ecológico.

Abstract

The aim of this research was to analyze if there are individual differences amongst young aggressors females and males, family related differences, differences at school and community related differences. The final testing was made using 348 teenagers who had high rankings in violence at school, out of which 70% were male and 30% female, with ages ranging between 12 and 18 ($M=15.01$, $DT=1.73$) in four Secondary Schools in Andalusia. The results obtained show the differences between male and

female bullies at an individual level (empathy and academic self-esteem), family (positive communication with the father), school (acceptance and social relations) and community (participation). Finally, results and its implications are discussed.

Key-words: School violence, adolescents, aggressors, gender, ecological model.

1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones¹.

Esta definición se centra en la descripción de las conductas que pueden ser calificadas como violentas. Sin embargo, desde una perspectiva psicosocial, para la delimitación de la violencia y la victimización escolar es necesario considerar la interacción entre el alumnado agresor y las víctimas² y las consecuencias de este estilo de interacción para el ajuste psicosocial de ambas partes³. Uno de los marcos teóricos que posibilitan la investigación e intervención en violencia escolar es el modelo ecológico⁴. Desde este enfoque, la conducta violenta es el resultado de la interacción entre las características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de agresores y víctimas^{5,6}. Se ha constatado que los ámbitos familiar, escolar y comunitario se encuentran

-
1. Organización Mundial de la Salud OMS. *Informe sobre la salud en el mundo 1996*, 1996.
 2. OLWEUS, Dan. «Bullies on the playground: The role of victimization». En Craig H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, State University of New York Press, 1993, pp. 85-128.
 3. GUTERMAN, Neil B.; HAHN, Hyeouk C. y CAMERON, Mark. «Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services». *Journal of Adolescent Health* 30 (2002), pp. 336-345.
 4. ESPELAGE, Dorothy L. y SWEARER, Susan M. «A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters». En Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, y Dorothy L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York, Routledge, 2010, pp. 61-72.
 5. BENBENISHTY, Rami y ASTOR, Ron Avi. *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, Oxford University Press, 2005.
 6. SWEARER, Susan, M.; ESPELAGE, Dorothy L.; VAILLACOURT, Tracy y HYMEL, Shelley. «What can be done about school bullying? Linking research to educational practice». *Educational Researcher* 39 (2010), pp. 38-47.

relacionados con la violencia escolar⁷. Sin embargo, los estudios en los que se utiliza el enfoque ecológico en el estudio de las conducta violenta en función del género son escasos⁸. La necesidad de realizar estudios desagregados de género en relación con la conducta violenta resulta de interés, en la medida en que son numerosos los trabajos en los que se concluye que los chicos se implican en comportamientos violentos en mayor medida y de una forma más directa que las chicas^{9,10}. En el presente estudio, se adopta la perspectiva ecológica con el objetivo de analizar las diferencias inter géneros en adolescentes agresores en la escuela. Para ello, se analizan variables relativas al ontosistema (variables individuales), microsistema (variables familiares y sociales) y exosistema (variables escolares y comunitarias).

Respecto a los factores individuales se ha observado que los y las adolescentes violentos informan de una mayor sintomatología depresiva y de una autoestima más baja que el resto de sus congéneres¹¹. De hecho, se ha observado que cuando coexisten la sintomatología depresiva y los problemas de conducta es más probable que existan problemas familiares y una red social pobre en la escuela, así como bajos niveles de apoyo social en la comunidad^{12,13}. En relación con los factores familiares, son numerosos los trabajos que asocian la violencia escolar con relaciones negativas entre los miembros del núcleo familiar e, inversamente, la calidad de las interacciones en el seno de la familia protege durante la adolescencia de la implicación en conductas

-
7. MARTÍNEZ, Belén; MORENO, David; AMADOR, Luis y ORFORD, Jim. «School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective». *Psychosocial Intervention* 20 (2011), pp. 149-160.
 8. POVEDANO, Amapola; ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. «Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género». *Revista de Psicología Social* 27, 2, (2012), pp. 169-182.
 9. BETTENCOURT, B. Ann y MILLER, Norman. «Gender differences in aggression as a function of provocation: A Meta-analysis». *Psychological Bulletin* 119 (1996), pp. 422-447.
 10. POSTIGO, Silvia; GONZÁLEZ, Remedios; MATEU, Carmen; FERRERO, Javier y MARTORELL, Carmen. «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar». *Psicothema* 21 (2009), pp. 453-458.
 11. CASTELLÓN-MENDOZA, W. Rafael. *Depresión, Ansiedad y Conducta Disocial Adolescente en relación a los estilos de socialización parental*. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, 2010.
 12. DUMONT, Michelle; LECLERC, Danielle y DESLANDES, Rollande. «Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire». *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 35, 3 (2003), pp. 254-267.
 13. ESTÉVEZ, Estefanía ; MARTÍNEZ, Belén y JIMÉNEZ, Terebel. «Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar». *Psicología Educativa* 15, 1, (2009), pp. 5-12.

violentas en la escuela^{14,15}. Se ha constatado que el clima familiar, integrado por las dimensiones de vinculación afectiva de los miembros de la familia, la comunicación familiar, y la cohesión familiar, ejerce un efecto protector de la violencia escolar, puesto que potencia la adaptación social de los adolescentes y permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres, madres a hijos e hijas¹⁶.

En el medio escolar se ha observado que el fracaso escolar, las relaciones negativas con los compañeros/as y el profesorado o la pobre implicación en el aula se relacionan con comportamientos violentos de los y las adolescentes en la escuela¹⁷. También el apoyo y la amistad de los iguales y las relaciones con el profesorado parecen ser determinantes para que los y las adolescentes presenten un adecuado ajuste emocional y conductual¹⁸. En el ámbito comunitario, la implicación y participación en la comunidad parece ser una variable que presenta un rol importante en el ajuste psicológico y social de los adolescentes y desempeña un papel activo en la creación de normas aceptadas en la comunidad, por lo que su incumplimiento se percibe como una falta de lealtad individual y grupal¹⁹.

Algunos estudios apuntan a posibles diferencias entre chicos y chicas en la percepción que estos tienen de los ámbitos familiar, escolar y su relación con la conducta violenta^{20,21}. Es muy probable que estas diferencias tengan su origen en la socialización de género, que tiene lugar en actividades específicas, arraigadas histórica y culturalmente, en las que están implicados los principales agentes de socialización (progenitores, profesorado, pares, perso-

14. ESTÉVEZ, Estefanía; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MORENO, David. «Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments». *Journal of Adolescence* 31 (2008), pp. 433-450.

15. LILA, María S.; HERRERO, Juan y GRACIA, Enrique. «Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis». *Adolescence* 43 (2008), pp. 333-350.

16. OSTROV, Jamie M. y BISHOP, Christa M. «Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study». *Journal of Experimental Child Psychology* 99 (2008), pp. 309-322.

17. MARTÍNEZ, Belén; MUSITU, Gonzalo; AMADOR, Luis V. y MONREAL, María. C. «Violencia escolar en adolescentes aceptados y rechazados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares». *Psicología Teoría e Práctica* 12, 2, (2010), pp. 3-16.

18. OLIVA, Alfredo; ANTOLÍN, Lucía; ESTÉVEZ, Rosa y PASCUAL, Diana. «Áctivos del barrio y ajuste adolescente». *Psychosocial Intervention* 21 (2012), pp. 17-27.

19. ANTOLÍN, Lucía. *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 2011.

20. ESTÉVEZ, Estefanía; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MORENO, David. *Op. cit.*, pp. 433-450.

21. ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, Oxford University Press, 1990.

nas adultas del barrio, etc.). Estas actividades se relacionan con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género. En consecuencia, la participación y el aprendizaje derivado de las mismas contribuye al desarrollo de diferentes valores, preferencias, habilidades y expectativas de chicos y chicas²². Por lo tanto, es interesante estudiar cómo estas diferencias, originadas en los entornos fundamentales de socialización, pueden relacionarse con la conducta expresada por chicos y chicas.

Finalmente, con respecto a las diferencias en función del sexo en la conducta violenta, en estudios previos se sugiere que los chicos tienden a ser más violentos en la escuela de forma directa –física y verbal– que las chicas²³²⁴. Sin embargo, no existe un consenso claro acerca de las diferencias de sexo en las formas de violencia indirecta o relacional, por ejemplo difundir rumores para dañar a otras personas o excluirlas socialmente. La mayoría de los estudios se han centrado en las diferencias entre chicos y chicas en prevalencia y frecuencia de las distintas formas de agresión, en detrimento de analizar las variables asociadas con la violencia en ambos grupos²⁵. Por ello, el objetivo del presente artículo es el análisis de las diferencias entre los factores de riesgo asociados con la violencia escolar, desde el modelo ecológico, incorporando la perspectiva de género.

En síntesis, se ha constatado que los ámbitos familiar, escolar y comunitario se encuentran relacionados con la violencia escolar²⁶. Sin embargo, los estudios que analizan las diferencias intergénero en la violencia escolar desde el marco teórico del modelo ecológico son todavía incipientes. En consecuencia, el propósito general del presente estudio es analizar las diferencias entre chicos y chicas agresores en los ámbitos individual (autoestima general, académica y social, soledad, satisfacción con la vida, estrés, ánimo depresivo y empatía),

-
22. LEAPER, Campbell y FRIEDMAN, Carly K. «The socialization of gender». En Joan Grusec y Paul Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, Guilford Press, 2007, pp. 561-587.
 23. BETTENCOURT, B. Ann y MILLER, Norman. «Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis». *Psychological Bulletin* 119 (1996), pp. 422-447.
 24. Povedano, Amapola; HENDRY, Leo B.; RAMOS, Manuel J. y VARELA, Rosa. «Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género». *Psychosocial Intervention* 20 (2011), pp. 5-12.
 25. Povedano, Amapola; ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. «Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género». *Revista de Psicología Social* 2, 27, (2012), pp. 169-182.
 26. MARTÍNEZ, Belén; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MONREAL, María C. «El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente». *International Journal of Clinical and Health Psychology* 8 (2009), pp. 679-692.

familiar (comunicación y clima familiar), escolar (clima escolar y aceptación social) y comunitario (integración, participación y apoyo formal e informal).

2. Método

2.1 Muestra

Participaron 1723 adolescentes de ambos sexos (51.8% varones y 48.2% mujeres) con edades comprendidas entre los 12 a 18 años ($M = 15.01$, $DT = 1.73$) de 4 Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía. La muestra es representativa de esta Comunidad, que tiene un universo poblacional de 838.926 estudiantes de ESO y bachillerato. A partir de las puntuaciones obtenidas en la escala de conducta violenta en la escuela, se seleccionó a aquellos adolescentes de ambos sexos con puntuaciones mayores de la mediana. La muestra final estuvo compuesta por 348 adolescentes con altas puntuaciones en violencia escolar (70% chicos y 30% chicas).

2.2. Instrumentos

2.2.1 Ámbito individual

*Autoestima. Escala de Autoestima de Rosenberg*²⁷ Consta de 10 ítems con 4 opciones de respuesta, que hacen referencia al sentimiento de valía. La consistencia interna de la escala, medida con el alfa de Cronbach, toma valores comprendidos entre .74 y .88.

*Autoestima académica y social. Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes*²⁸. Este instrumento se compone de 30 ítems, con cinco opciones de respuesta. Para el presente estudio se utilizaron las subescalas de autoestima académica y social. Los coeficientes de fiabilidad, medidos con el alfa de Cronbach obtenidos en el presente estudio fueron de .86 y .78 respectivamente.

*Soledad. Escala de Soledad UCLA*²⁹. Esta escala consta de 20 ítems que evalúan los sentimientos de soledad. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach en el presente estudio fue de .89.

27. ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.

28. GARCÍA, Fernando y MUSITU, Gonzalo. *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid, Tea, 2009.

29. RUSSELL, Dan; PEPLAU, Letitia, A. y CUTRONA, Carolyn. E. «The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence». *Journal of Personality and Social Psychology* 39, 3, (1980), pp. 472-480.

Satisfacción con la vida. *Escala de Satisfacción con la Vida*³⁰. Este instrumento está formado por 5 ítems que proporcionan un índice general de bienestar subjetivo que el adolescente percibe. El coeficiente de fiabilidad obtenido a través del alfa de Cronbach en el presente estudio fue de .74.

Sintomatología Depresiva. *Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva*³². La versión utilizada en este trabajo es una adaptación de la escala original compuesta por 22 ítems por Herrero y Gracia (2007), que evalúan la presencia de sintomatología depresiva en el último mes. El CESD proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones y también el referente del presente estudio. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella. La fiabilidad del instrumento obtenida para esta muestra, a través del alpha de Cronbach, es de .83.

Estrés Percibido. *Cuestionario de Estrés Percibido*³³. La escala de estrés percibido mide el grado en el cual el adolescente evalúa determinadas situaciones como estresantes durante en el último. El índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) en esta muestra fue de .68.

Empatía. *Índice de Empatía para Niños y Adolescentes*³⁴. El IECA es una adaptación para población infantil y adolescente de la escala para adultos de Mehrabian y Epstein³⁵. La escala está adaptada al español por Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper³⁶ y consta de 22 ítems que aportan un índice general del grado de empatía experimentado por el/la adolescente en distintas situa-

30. DIENER, Ed.; EMMONS, Robert; LARSEN, Randy J. y GRIFFIN, Sharon. «The Satisfaction With Life Scale». *Journal of Personality Assessment* 49 (1985), pp. 71-75.

31. ATIENZA, Francisco L.; PONS, Diana; BALAGUER, Isabel y GARCÍA-MERITA, Marisa. «Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes». *Psicothema* 12 (2000), pp. 314-320.

32. RADLOFF, Lenore S. «The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population». *Applied Psychological Measurement* 1 (1977), pp. 385-401.

33. HERRERO, Juan y MENESES, Julio. «Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users». *Computers in Human Behavior* 22 (2006), pp. 830-848.

34. BRYANT, Brenda K. «An index of empathy for children and adolescents». *Child Development* 53 (1982), pp. 413-425.

35. MEHRABIAN, Albert y EPSTEIN, Norman. «A measure of emotional empathy». *Journal of Personality* 40 (1972), pp. 525-543.

36. MESTRE, Vicenta; PÉREZ-DELGADO, Esteban; FRÍAS, Dolores y SAMPER, Paula. «Instrumentos de evaluación de la empatía». En Esteban Pérez-Delgado y Vicenta Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona, Ariel, 1999, pp. 181-190.

ciones. La escala presenta un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la presente muestra de .77.

2.2.2. Ámbito familiar

Comunicación familiar. *Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar*³⁷. La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Consta de 11 ítems; en nuestra muestra la escala presenta una estructura factorial de dos factores: el primero indica el grado de apertura en la comunicación y el segundo la presencia de problemas en la comunicación. El coeficiente alfa de Cronbach para la madre y el padre es de .87 y .86, respectivamente.

Clima familiar –cohesión, expresividad y conflicto–. *Escala de Clima Familiar*³⁸³⁹. La dimensión de «relaciones interpersonales», integrada por tres subescalas de 9 ítems cada una, que evalúan la relación de pertenencia y orgullo en la familia y el grado de apertura en la expresión de los sentimientos y los conflictos. La subescala de «cohesión» hace referencia al grado en que el adolescente percibe la existencia de compromiso y apoyo mutuo entre los miembros de la familia. La subescala de «expresividad» hace referencia a la percepción que el adolescente tiene del grado en el que los miembros de su familia expresan libremente sus sentimientos. Finalmente, la subescala de «conflicto» refleja el grado en que el adolescente percibe la existencia de conflictos expresados abiertamente entre los miembros de la familia. En la presente muestra la fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenida ha sido de .76 para la subescala de «cohesión», .52 para la subescala de «expresividad» y .58 para la subescala de «conflicto».

37. BARNES, Howard L. y OLSON, David H. «Parent-adolescent communication scale». En H. D. Olson (Ed.). *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle*. St. Paul, Family Social Science, University of Minnesota, 1982, pp. 33-48.

38. MOOS, Rudolf H. y MOOS, Bernice S. *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press, 1981.

39. FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío y SIERRA, Benjamín. *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid, TEA, 1989b.

2.2.3. Ámbito escolar

*Clima escolar –implicación, afiliación y ayuda del profesorado–. Escala de Clima Escolar*⁴⁰. Este instrumento permite evaluar la percepción que las alumnas y alumnos tienen del clima del aula. Esta dimensión incluye tres subescalas, compuestas cada una de ellas por 10 ítems (verdadero-falso). La subescala de «implicación» mide la percepción que los alumnos y alumnas tienen de sí mismos como interesados y participativos en las actividades de clase. La subescala de «afiliación» hace referencia a la percepción que tienen sobre el grado de amistad y cohesión que existe en su aula. La subescala de «ayuda del profesor/a» hace referencia a la percepción que se tiene en el aula sobre el grado de ayuda, preocupación y amistad que los y las docentes muestra hacia el alumnado. En el presente estudio la fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenida es de .63, para la subescala de «implicación».63, para la subescala de «amistad y ayuda entre iguales» .68 y para la subescala de «ayuda del profesor/a».68.

*Actitud hacia la autoridad. Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional*⁴¹. Compuesta por 20 ítems que evalúan dos dimensiones: la actitud del adolescente hacia la escuela y el profesorado y la actitud hacia la transgresión de normas sociales. La consistencia interna de las subescalas según el alfa de Cronbach es de .77 para la «actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales» y de .73 para la «actitud positiva hacia la autoridad».

*Violencia escolar. Escala de Conducta Violenta en la Escuela*⁴². Este instrumento consta de 25 ítems que evalúan 6 dimensiones de la conducta violenta. Los autores distinguen la violencia manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental, y la violencia relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido fue de .88 para violencia manifiesta y .81 para violencia relacional.

40. MOOS, Rudolf M.; MOOS, Bernice S. y TRICKETT, Edison J. *FES. WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid, TEA Ediciones, 1984.

41. REICHER, Stephen y EMLER, Nicholas. «Delinquent behavior and attitudes to formal authority». *British Journal of Social Psychology* 3 (1985), pp. 161-168.

42. LITTLE, Todd D.; HENRICH, Cristopher C.; JONES, Stephanie M. y HAWLEY, Patricia H. «Disentangling the “whys” from the “whats” aggressive behaviour». *International Journal of Behavioral Development* 27 (2003), pp. 122-133.

2.2.4. Ámbito comunitario

*Cuestionario de Apoyo Social Comunitario*⁴³. Este instrumento de 20 ítems evalúa la participación de forma voluntaria en su barrio, en grupos deportivos y religiosos con la finalidad de mejorar el bienestar de su comunidad. Esta escala consta de cuatro dimensiones: integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo de los sistemas informales y apoyo de los sistemas formales. En el presente estudio los coeficientes alfa de Cronbach fueron de .88, .86, .85 y .85 respectivamente.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con más detalle y se entregaron los consentimientos informados para los padres/madres y el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigación compuesto por personas expertas y entrenadas. La batería de instrumentos se administró al alumnado en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor/a-tutor/a del curso siempre estuvo presente. Se informó de que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki, en sus actualizaciones y en las normativas.

3. Resultados

Como paso previo al cálculo de MANOVAS y ANOVAS, se llevaron a cabo análisis de agrupamiento de todos los participantes en función de sus niveles de violencia. Para ello se utilizó el agrupamiento bietápico proporcionado por el software SPSS 19. Se identificaron dos grupos de adolescentes: aquellos con una baja participación en los seis tipos de comportamiento violento examinado (baja violencia), N = 1379 (80%), y adolescentes con una elevada implicación en estas conductas (alta violencia), N = 348 (20%), de los cuales 242 son chicos (70%) y 105 son chicas (30%). Seguidamente, se realizó un

43. GRACIA, Enrique; HERRERO, Juan y MUSITU, Gonzalo. *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid, Síntesis, 2002.

MANOVA para analizar la existencia de diferencias en la implicación en conductas violentas en la escuela en función del sexo.

Los resultados obtenidos muestran la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables de violencia en la escuela y la pertenencia a los grupos de chicos y chicas (F basada en lambda de Wilks = 29.367 gl= 6,1716, $p < .001$). Se presentan a continuación los resultados de los Análisis de Varianza Univariado (ANOVA) para las dimensiones que configuran la variable violencia escolar y el sexo. Como se aprecia en la tabla siguiente, los chicos han obtenido puntuaciones más elevadas que las chicas en todas las dimensiones de la conducta violenta excepto violencia relacional reactiva, en la que no se han obtenido diferencias significativas en función del sexo.

Tabla 1

ANOVA. Diferencias en violencia escolar en función del sexo

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Dimensiones conducta violenta				
Manifiesta Pura	5.75	5.19	62.564	.000
Manifiesta Reactiva	7.46	6.12	145.184	.000
Manifiesta Instrumental	6.19	5.56	61.730	.000
Relacional Pura	5.50	5.17	20.104	.000
Relacional Reactiva	7.71	7.63	.678	.410
Relacional Instrumental	5.27	4.83	35.616	.000

Seguidamente, se procedió al cálculo de MANOVAs con pruebas post-hoc Bonferroni y ANOVAs para los distintos ámbitos: individual, familiar, escolar y comunitario. Debido a las diferencias en el tamaño de los grupos, en el análisis de varianza se utilizaron estimadores robustos para dar cuenta del incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas. Los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS versión 18.

Ámbito individual. El análisis multivariado de la varianza realizado ha mostrado que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito personal, en función del sexo (F basada en lambda de Wilks = 9.14, gl = 8.33, $p < .001$). Como se puede observar en la tabla 2, los resultados del ANOVA indican que chicos y chicas violentos difieren en las variables de empatía y autoestima social, en el sentido de que las chicas violentas muestran mayores puntuaciones en ambas dimensiones que los chicos.

Tabla 2

ANOVA. Diferencias en variables personales entre chicos y chicas con alta violencia escolar

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Autoestima general	30.41	29.58	3.110	.079
Autoestima académica	15.86	16.62	3.801	.052
Autoestima Social	19.01	19.89	6.142	.014
Soledad	41.37	40.42	2.059	.152
Satisfacción con la vida	39.13	37.75	.178	.673
Ánimo depresivo	14.55	14.40	3.357	.068
Estrés	9.03	9.38	1.535	.216
Empatía	60.10	65.73	51.799	.000

Ámbito familiar. En el análisis multivariado de la varianza efectuado se ha obtenido que la distribución de las variables del ámbito familiar en los grupos de chicos y chicas difieren de modo significativo (F basada en lambda de Wilks = 2.03, gl = 9.33, p = .03). Estos resultados sugieren que las dinámicas familiares en los chicos y chicas violentos se diferencian. En la tabla 2 se presenta los resultados del ANOVA. En estos análisis se ha observado que chicos y chicas con alta violencia presentan puntuaciones similares en todas las dimensiones excepto en la comunicación abierta con el padre, que es sensiblemente menor en las chicas violentas que en los chicos

Tabla 3

ANOVA. Diferencias en variables familiares entre chicos y chicas con alta violencia escolar

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Apertura comunicación madre	51.43	51.26	.019	.891
Comunicación ofensiva madre	8.35	8.42	.047	.829
Comunicación evitativa madre	15.20	15.28	.054	.817
Apertura comunicación padre	37.92	35.25	7.261	.007
Comunicación ofensiva padre	8.65	8.41	.415	.520
Comunicación evitativa padre	15.45	16.01	2.165	.142
Cohesión	15.30	15.18	.238	.626
Expresividad	13.84	14.02	.742	.390
Conflicto familiar	12.54	12.85	2.127	.146

Ámbito escolar. Los resultados del MANOVA calculado muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las variables del ámbito escolar en los grupos de chicos y chicas con alta violencia (F basada en lambda de Wilks = 4.05, gl = 4.34, p = .00). Como se puede observar en la tabla 3, en el ANOVA realizado se han observado diferencias estadísticamente significativas en el estatus social, en la medida en que las chicas violentas tienen una mayor aceptación social por sus compañeros que los chicos violentos.

Tabla 4

ANOVA. Diferencias en variables escolares entre chicos y chicas con alta violencia escolar

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Implicación en el aula	13.82	13.49	1.809	.180
Relación con los compañeros	16.27	16.31	.027	.869
Ayuda del profesor	15.40	15.39	.000	.985
Estatus en el aula	-.05	.08	14.318	.000

Ámbito Comunitario. El MANOVA calculado indica diferencias estadísticamente significativas en las variables comunitarias en chicos y chicas violentos (F basada en lambda de Wilks = 10.92, gl = 4.34, p < .001). En la tabla y figura 4 se presentan los resultados del análisis de las diferencias univariadas (ANOVA). Como se puede apreciar en dicha tabla, chicos y chicas violentos muestran puntuaciones similares en las dimensiones de integración, apoyo de los sistemas informales y formales. Con respecto a la participación los resultados muestran que los chicos violentos participan en la comunidad en mayor medida que las chicas violentas.

Tabla 5

ANOVA. Diferencias en variables comunitarias entre chicos y chicas con alta violencia escolar

	Grupo de adolescentes violentos		F	p
	Chicos	Chicas		
Integración	14.72	15.20	1.726	.190
Participación	14.48	12.18	27.247	.000
Sistemas informales	25.87	26.54	1.255	.263
Sistemas formales	9.96	10.20	.609	.436

4. Conclusiones

Son numerosos los trabajos que han analizado la violencia escolar desde una perspectiva ecológica, pero hasta el momento son muy escasas las investigaciones en las que se analizan de manera específica las diferencias intergénero en la violencia escolar. Por esta razón, el objetivo general del presente estudio es analizar las diferencias entre chicos y chicas agresores en el ámbito individual, familiar, escolar y comunitario, desde una perspectiva ecológica, un aspecto poco investigado hasta el momento presente. Los resultados obtenidos muestran que los chicos se implican en más actos de violencia escolar que las chicas, y, además, esta mayor implicación se da en todas las formas de violencia, tanto manifiesta como relacional. Esta tendencia se ha visto ampliamente confirmada en estudios precedentes, principalmente en la violencia de carácter más directo –física y verbal–^{44,45}. Estos resultados sugieren que los adolescentes que presentan mayores índices de agresión, tanto chicos como chicas, utilizan una amplia variedad de conductas violentas y de acoso y por lo tanto, estas conductas, lejos de ser independientes, se encuentran íntimamente relacionadas.

Tradicionalmente, se ha subrayado que los chicos desempeñan el rol de agresores en la escuela en mayor medida que las chicas, pero ¿son diferentes los factores asociados a la violencia escolar en función del sexo? Los hallazgos obtenidos en esta investigación indican que los adolescentes violentos de ambos sexos comparten la mayoría de factores asociados a esta conducta, relevantes desde la perspectiva ecológica. Así, los chicos y chicas agresores muestran niveles similares de autoestima general y académica, soledad, satisfacción con la vida, ánimo depresivo y estrés. A su vez, las relaciones familiares, en particular la calidad de la comunicación con la madre, es decir, una comunicación empática y positiva, son semejantes para ambos sexos. Tampoco se han observado diferencias en el ámbito escolar, en las variables relativas al clima escolar, implicación en el aula, relación con sus iguales y ayuda del profesor o profesora. Por último, chicos y chicas agresores muestran niveles similares de integración en la comunidad y apoyo tanto de los sistemas informales como de los formales. Creemos interesante subrayar las similitudes entre ambos sexos, en la medida en que nuestros resultados no confirman, en el caso de las variables examinadas, que las chicas agresoras presenten un perfil más

44. BETTENCOURT, B. Ann y MILLER, Norman. «Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis». *Psychological Bulletin* 119 (1996), pp. 422-447.

45. POVEDANO, Amapola; HENDRY, Leo B.; RAMOS, Manuel J. y VARELA, Rosa. *Op. cit.*, pp. 5-12.

disfuncional que los chicos, sino que comparten dificultades semejantes. En este sentido, estos resultados corroboran los obtenidos por Povedano *et al.*⁴⁶, quienes observaron un patrón similar entre chicos y chicas agresores.

No obstante, creemos importante destacar que se han hallado diferencias entre chicos y chicas agresores/as en algunas de las variables analizadas que han de tenerse en consideración. A nivel individual, las chicas muestran una mayor autoestima social y una mayor empatía. En estudios previos se ha señalado que las chicas agresoras tienen una menor autoestima⁴⁷. Sin embargo, cuando realizamos comparaciones intergénero en agresores, se observa que las chicas únicamente difieren de los chicos agresores en la autoestima social. Este resultado pone de manifiesto que, a pesar de que las chicas se implican con menor frecuencia en conductas violentas en la escuela, aquellas que participan en estas conductas forman parte de grupos de los que recibe apoyo, un aspecto poco investigado hasta el momento presente. Asimismo, se subraya la necesidad de incorporar una perspectiva multidimensional de la autoestima en el análisis de la violencia escolar desde una perspectiva de género.

En cuanto a las relaciones familiares, cabe destacar que la relación de las chicas agresoras con el padre es sensiblemente peor que la de los chicos agresores. En este sentido, son numerosos los trabajos en los que se subraya que la comunicación familiar en agresores presenta más problemas que en no-agresores^{10, 11, 12, 13}. Sin embargo, en los resultados obtenidos en el presente estudio se subraya que las chicas agresoras perciben su ambiente familiar de manera similar que los chicos, excepto en la comunicación con el padre. Así, las chicas perciben su comunicación con el padre como más cerrada, menos empática. En este sentido, creemos que estos resultados, poco esperados inicialmente, apuntan a una línea futura de investigación, en la que la diada padre-hija adquiere un especial protagonismo.

En el ámbito escolar, se observa que chicas y chicos agresores muestran una experiencia escolar similar, lo cual supone una aportación del presente estudio. Son numerosos los trabajos en los que se constata que las chicas valoran de manera más positiva la experiencia en la escuela que los chicos, sin embargo, cuando nos centramos en los chicos y chicas agresores, se observa que la percepción de la escuela es similar. De hecho, las chicas únicamente difieren de los chicos en el estatus social, en el sentido de que las chicas presentan un mayor estatus social entre los iguales. Creemos que este resultado

46. POVEDANO, Amapola; ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. *Op. cit.*, pp. 169-182.

47. POVEDANO, Amapola; ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. *Op. cit.*, pp. 169-182.

puede explicar, al menos parcialmente, el hecho de que las chicas agresoras informen de mayor autoestima social que los chicos. Por otra parte, hemos encontrado que las chicas presentan tasas más bajas de participación comunitaria. Este último resultado creemos que debería ser explorado con mayor detenimiento en futuras investigaciones debido a que el ámbito comunitario es una variable que, como ya hemos apuntado anteriormente, ha sido muy poco estudiada en relación a la violencia escolar en la adolescencia.

Un aspecto que creemos importante subrayar, en la medida en que resulta poco esperado, es el relativo al mundo social de las adolescentes agresoras. En otros términos, las chicas que se implican en actos violentos no solo tienen una autoestima social más elevada, de manera que consideran que agradan a sus iguales, son capaces de establecer nuevas amistades y se sienten aceptadas por los demás, además, son más aceptadas por sus iguales de la escuela, lo cual nos indica que esta auto-percepción resulta ajustada. Los resultados obtenidos apuntan a que las chicas, pese a implicarse en conductas violentas en la escuela, se encuentran más adaptadas a este entorno y que su participación en estas conductas, a diferencia de los chicos, no viene propiciada por el rechazo social ni por el cuestionamiento de la autoridad escolar. Creemos que este es un aspecto sobre el que se debe seguir investigando, por sus implicaciones para la intervención y porque resulta novedosa en el ámbito científico. Sin embargo, los resultados apuntan al hecho de que las chicas que expresan más conductas violentas en la escuela muestran una peor comunicación, principalmente con el padre. En este sentido, de nuestros resultados se infiere que existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional, en particular con la figura paterna y la violencia escolar en las chicas, un resultado sugerente y en el que creemos que se debe seguir profundizando.

Existen una serie de limitaciones en este estudio que invitan a la cautela en algunas de las conclusiones del mismo, si bien su carácter exploratorio puede servir de base para futuras investigaciones que pretendan profundizar en los aspectos aquí tratados. En primer lugar, la muestra utilizada no incorpora centros escolares de alto riesgo, por lo que los datos del estudio es posible que se observen en otras investigaciones con muestras de adolescentes escolarizados de población general, pero no con adolescentes con graves problemas de ajuste. En segundo lugar, la naturaleza correlacional del estudio impide situar antecedentes y consecuentes con precisión y, por tanto, no podemos establecer explicaciones causales. En ese sentido, sería interesante salvar esta limitación con la incorporación de la variable temporal con estudios longitudinales.

Sin embargo, consideramos que el presente estudio constituye un paso importante para el análisis de las diferencias de género en adolescentes agresores, en la medida en que nos sugiere dos líneas de investigación e intervención: el ámbito de las relaciones con los iguales, en el sentido de que las chicas agresoras muestran relaciones más positivas con sus compañeros y compañeras, y la comunicación con el padre, puesto que las chicas perciben esta comunicación como poco empática y afectiva. Es importante resaltar la importancia de tener en cuenta estas diferencias intergénero ya que, en la actualidad, apenas se ha tenido en cuenta el género en los programas para la prevención y erradicación de la violencia escolar y, en base a nuestros resultados, podemos afirmar que si bien la mayoría de las variables analizadas ha resultado ser bastante similar para ambos sexos, tener presente las diferencias entre chicos y chicas violentos puede mejorar la eficacia en las intervenciones para prevenir la violencia escolar y mejorar la convivencia.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2012-33464 «La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica», subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España

5. Referencias bibliográficas

- ANTOLÍN, Lucía. *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2011.
- ATIENZA, Francisco L.; PONS, Diana; BALAGUER, Isabel y GARCÍA-MERITA, Marisa. «Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes». *Psicothema* 12 (2000), pp. 314-320.
- BARNES, Howard L. y OLSON, David H. «Parent-adolescent communication scale». En H. D. Olson (Ed.). *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle*. St. Paul, Family Social Science, University of Minnesota, 1982, pp. 33-48.
- BENBENISHTY, Rami y ASTOR, Ron Avi. *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, Oxford University Press, 2005.
- BETTENCOURT, B. Ann y MILLER, Norman. «Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis». *Psychological Bulletin* 119 (1996), pp. 422-447.
- BRYANT, Brenda. K. «An index of empathy for children and adolescents». *Child Development* 53 (1982), pp. 413-425.

- CASTELLÓN-MENDOZA, W. Rafael. *Depresión, Ansiedad y Conducta Disocial Adolescente en relación a los estilos de socialización parental*. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, 2010.
- DIENER, Ed; EMMONS, Robert; LARSEN, Randy J. y GRIFFIN, Sharon. «The Satisfaction With Life Scale». *Journal of Personality Assessment* 49 (1985), pp. 71-75.
- DUMONT, Michelle; LECLERC, Danielle y DESLANDES, Rollande. «Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire». *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 35, 3, (2003), pp. 254-267.
- ESPELAGE, Dorothy L. y SWEARER, Susan M. «A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters». En Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer y Dorothy L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York, Routledge, 2010, pp. 61-72.
- ESTÉVEZ, Estefanía; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MORENO, David. «Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments». *Journal of Adolescence* 31 (2008), pp. 433-450.
- ESTÉVEZ, Estefanía; MARTÍNEZ, Belén y JIMÉNEZ, Terebel. «Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar». *Psicología Educativa* 15, 1, (2009), pp. 5-12.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío y SIERRA, Benjamín. *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid, TEA, 1989.
- GARCÍA, Fernando y MUSITU, Gonzalo. *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid, Tea, 2009.
- GRACIA, Enrique; HERRERO, Juan y MUSITU, Gonzalo. *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid, Síntesis, 2002.
- GUTERMAN, Neil B.; HAHN, Hyeouk C. y CAMERON, Mark. «Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services». *Journal of Adolescent Health* 30 (2002), pp. 336-345.
- HERRERO, Juan y GRACIA, Enrique. «Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire)». *Journal of Community Psychology* 35 (2007), 197-217.
- HERRERO, Juan y MENESES, Julio. «Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users». *Computers in Human Behavior* 22 (2006), pp. 830-848.
- LEAPER, Campbell y FRIEDMAN, Carly K. «The socialization of gender». En Joan Grusec y Paul Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, Guilford Press, 2007, pp. 561-587.

- LILA, María S.; HERRERO, Juan y GRACIA, Enrique. «Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis». *Adolescence* 43 (2008), pp. 333-350.
- LITTLE, Todd D.; HENRICH, Christopher C.; JONES, Stephanie M. y HAWLEY, Patricia H. «Disentangling the “whys” from the “whats” aggressive behaviour». *International Journal of Behavioral Development* 27 (2003), pp. 122-133.
- MARTÍNEZ, Belén; AMADOR, Luis V; MORENO, David y MUSITU, Gonzalo; «Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes». *Psicología y Salud* 2, 21, (2011), pp. 205-214.
- MARTÍNEZ, Belén; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo y MONREAL, María C. «El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente». *International Journal of Clinical and Health Psychology* 8 (2009), pp. 679-692
- MARTÍNEZ, Belén; MUSITU, Gonzalo; AMADOR, Luis V. y MONREAL, María C. «Violencia escolar en adolescentes aceptados y rechazados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares». *Psicología Teoría e Práctica* 2, 12, (2010), pp. 3-16.
- MEHRABIAN, Albert y EPSTEIN, Norman. «A measure of emotional empathy». *Journal of Personality* 40 (1972), pp. 525-543.
- MESTRE, Vicenta; PÉREZ-DELGADO, Esteban; FRÍAS, Dolores y SAMPER, Paula. «Instrumentos de evaluación de la empatía». En Esteban Pérez-Delgado y Vicenta Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona, Ariel, 1999, pp. 181-190.
- MOOS, Rudolf H. y MOOS, Bernice S. *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press, 1981.
- MOOS, Rudolf M.; MOOS, Bernice S. y TRICKETT, Edison. J. *FES. WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid, TEA Ediciones, 1984.
- Organización Mundial de la Salud OMS. *Informe sobre la salud en el mundo* 1996.
- OLIVA, Alfredo; ANTOLÍN, Lucía; ESTÉVEZ, Rosa y PASCUAL, Diana. «Activos del barrio y ajuste adolescente». *Psychosocial Intervention* 21 (2012), pp. 17-27.
- OLWEUS, Dan. «Bullies on the playground: The role of victimization». En Craig H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, State University of New York Press, 1993, pp. 85-128.
- OSTROV, Jamie M. y BISHOP, Christa M. «Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study». *Journal of Experimental Child Psychology* 99 (2008), pp. 309-322.
- POVEDANO, Amapola, ESTÉVEZ, Estefanía, MARTÍNEZ, Belén y MONREAL, María C. «Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género». *Revista de Psicología Social* 2, 27, (2012), pp. 169-182.

- POVEDANO, Amapola; HENDRY, Leo B; RAMOS, Manuel J; y VARELA, Rosa». Victimization escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género». *Psychosocial Intervention* 20 (2011), pp. 5-12.
- RADLOFF, Lenore S. «The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population». *Applied Psychological Measurement* 1 (1977), pp. 385-401.
- REICHER, Stephen y EMLER, Nicholas. «Delinquent behavior and attitudes to formal authority». *British Journal of Social Psychology* 3 (1985), pp. 161-168.
- ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY, Oxford University Press, 1990.
- ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.
- RUSSELL, Dan; PEPLAU, Letitia A. y CUTRONA, Carolyn E. «The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence». *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 39, (1980), pp. 472-480.
- SWEARER, Susan; M., ESPELAGE, Dorothy L.; VAILLACOURT, Tracy and HYMEL, Shelley. «What can be done about school bullying? Linking research to educational practice». *Educational Researcher* 39 (2010), pp. 38-47.