

**UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**ÁREA DE PSICOLOGIA SOCIAL**



**Violencia y Victimización en Adolescentes  
Escolares**

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:

**Manuel Jesús Ramos Corpas**

Dirigida por:

**Dr. Gonzalo Musitu Ochoa**

**Dra. Carmen Monreal Gimeno**

**Dr. Luís Amador Muñoz**

**SEVILLA, 2008**



Esta Tesis se ha elaborado en el marco de los Proyectos de Investigación “Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia” (PSI2008-01535), subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y “Convivencia y Clima en las Aulas” (PIV-052/06), subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.



*a mis padres, a mi mujer y a mis hijas*



*Compártelo todo, juega limpio, no le pegues a la gente, vuelve a poner las cosas donde las encontraste, limpia lo que ensucias, no cojas lo que no es tuyo, di que lo sientes cuando molestes, lávate las manos antes de comer, sonrójate, aprende algo y piensa en algo y dibuja y pinta y canta y baila y juega y trabaja cada día un poco, cuando salgas al mundo vigila el tráfico y estrecha manos y no te aísles.... (Fulghum, R. (1989). Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario. Barcelona: Plaza & Janés.)*

*Lo más atroz de las cosas malas de la gente mala es el silencio de la gente buena. Mahatma Gandhi.*



## Tabla de Contenido



## Tabla de Contenido

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	17
---------------------------	----

### Parte Teórica

#### CAPÍTULO I

##### UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes.....	21
2. Significado de los conceptos de violencia y victimización.....	25
2.1. Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar según normativa	
3. Evolución del problema desde la práctica docente.....	36
4. Casos.....	38
4.1. Curso 2005/2006	
4.2. Curso 2006/2007	
4.3. Curso 2007/2008	

#### CAPÍTULO II

##### LA ADOLESCENCIA

1. La adolescencia: pasado y presente.....	47
2. ¿Qué es la adolescencia? definición y etapas .....	50
3. Algunas perspectivas teóricas.....	52
4. Cambios y transformaciones.....	54
4.1. Cambios físicos	
4.1.1. Cambios somáticos	
4.1.2. Aspectos psicosociales de la maduración	
4.2. Cambios psicológicos	
4.2.1. Desarrollo cognitivo	
4.2.2. Desarrollo moral	
4.2.3. Identidad, autoconcepto y autoestima	
4.3. Cambios sociales	
4.3.1. Relaciones familiares: padres y hermanos	
4.3.2. Relaciones con los iguales	
4.3.3. Relaciones entre padres e iguales	
4.3.4. Relaciones con otros familiares y adultos significativos	

#### CAPÍTULO III

##### VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR

1. Qué se entiende por violencia y por violencia escolar.....	79
2. Teorías sobre el origen de la violencia.....	82
2.1. Teorías activas o innatistas	
2.2. Teorías reactivas o ambientales	
3. Violencia entre compañeros y Bullying.....	87
3.1. Incidencia del Bullying	
3.2. Dónde se produce el Bullying	
3.3. Características de los agresores	
3.4. Características de las víctimas	
3.5. Consecuencias derivadas del Bullying	

4. Factores de riesgo y protección.....	101
4.1. Factores individuales	
4.2. Factores familiares	
4.3. Factores escolares	
4.4. Factores sociales	
5. Prácticas de intervención.....	111

## **Parte Empírica**

### **CAPÍTULO IV MÉTODO**

1. Objetivos de la Investigación.....	119
1.1. Principales variables del estudio	
1.2. Objetivo General	
1.3. Objetivos Específicos	
1.4. Hipótesis de partida	
2. Universo y Muestra.....	123
2.1. Muestra empírica	
2.2. Muestra etnográfica	
3. Instrumentos.....	134
4. Procedimiento.....	148
5. Estudio etnográfico.....	150
5.1. Entrevistas en profundidad	
5.2. Tratamiento de la información	

### **CAPÍTULO V RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE TÉCNICAS CUANTITATIVAS**

1. Análisis de los Datos.....	153
2. Relación entre la percepción del profesor y la percepción del alumno.....	154
3. Victimización.....	159
3.1. Victimización manifiesta verbal	
3.2. Victimización manifiesta física	
3.3. Victimización relacional	
4. Análisis de Perfiles de los alumnos (conglomerados) .....	162
4.1. Perfil de los alumnos victimizados.....	163
4.1.1. Victimización manifiesta verbal.....	163
Victimización manifiesta verbal, estatus y autoestima	
Victimización manifiesta verbal y reputación	
Victimización manifiesta verbal y variables personales y familiares	
Victimización manifiesta verbal y violencia.	
Victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.	
Victimización manifiesta verbal y participación comunitaria.	
Victimización manifiesta verbal y percepción del profesor.	
Victimización manifiesta verbal y comunicación con la madre y el padre	

4.1.2. Victimización manifiesta física.....	175
Victimización manifiesta física, estatus y autoestima	
Victimización manifiesta física y reputación	
Victimización manifiesta física y variables personales y familiares	
Victimización manifiesta física y violencia.	
Victimización manifiesta física, victimización manifiesta verbal y victimización relacional.	
Victimización manifiesta física y participación comunitaria.	
Victimización manifiesta física y percepción del profesor.	
Victimización manifiesta física y comunicación con la madre y el padre	
4.1.3. Victimización relacional.....	186
Victimización relacional, estatus y autoestima	
Victimización relacional y reputación	
Victimización relacional y variables personales y familiares	
Victimización relacional y violencia.	
Victimización relacional, victimización manifiesta verbal y victimización manifiesta física.	
Victimización relacional y participación comunitaria.	
Victimización relacional y percepción del profesor.	
Victimización relacional y comunicación con la madre y el padre	
4.2. Perfil alumnos según conducta violenta.....	198
4.2.1. Violencia manifiesta pura.....	198
Violencia manifiesta pura, estatus y autoestima	
Violencia manifiesta pura y reputación	
Violencia manifiesta pura y variables personales y familiares	
Violencia manifiesta pura y violencia.	
Violencia manifiesta pura, victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.	
Violencia manifiesta pura y participación comunitaria.	
Violencia manifiesta pura y percepción del profesor.	
Violencia manifiesta pura y comunicación con la madre y el padre	
4.2.2. Violencia manifiesta reactiva.....	209
Violencia manifiesta reactiva, estatus y autoestima	
Violencia manifiesta reactiva y reputación	
Violencia manifiesta reactiva y variables personales y familiares	
Violencia manifiesta reactiva y violencia.	
Violencia manifiesta reactiva, victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.	
Violencia manifiesta reactiva y participación comunitaria.	
Violencia manifiesta reactiva y percepción del profesor.	
Violencia manifiesta reactiva y comunicación con la madre y el padre	
4.2.3. Violencia manifiesta instrumental.....	221
Violencia manifiesta instrumental, estatus y autoestima	
Violencia manifiesta instrumental y reputación	
Violencia manifiesta instrumental y variables personales y familiares	
Violencia manifiesta instrumental y violencia.	
Violencia manifiesta instrumental, victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.	
Violencia manifiesta instrumental y participación comunitaria.	
Violencia manifiesta instrumental y percepción del profesor.	
Violencia manifiesta instrumental y comunicación con la madre y el padre	
4.3. Perfil alumnos según Integración en la comunidad.....	232
Integración en la comunidad, estatus y autoestima	
Integración en la comunidad y reputación	
Integración en la comunidad y variables personales y familiares	
Integración en la comunidad y violencia.	
Integración en la comunidad, victimización manifiesta verbal,	

	victimización manifiesta física y victimización relacional.	
	Integración en la comunidad y participación comunitaria.	
	Integración en la comunidad y percepción del profesor.	
	Integración en la comunidad y comunicación con la madre y el padre	
4.4.	Perfil alumnos según Participación comunitaria.....	243
	Participación comunitaria, estatus y autoestima	
	Participación comunitaria y reputación	
	Participación comunitaria y variables personales y familiares	
	Participación comunitaria y violencia.	
	Participación comunitaria, victimización manifiesta verbal,	
	victimización manifiesta física y victimización relacional.	
	Participación comunitaria e integración en la comunidad.	
	Participación comunitaria y percepción del profesor.	
	Participación comunitaria y comunicación con la madre y el padre	
4.5.	Perfil alumnos según Rendimiento (evaluado por el profesor).....	255
	Rendimiento, estatus y autoestima	
	Rendimiento y reputación	
	Rendimiento y variables personales y familiares	
	Rendimiento y violencia.	
	Rendimiento, victimización manifiesta verbal, victimización	
	manifiesta física y victimización relacional.	
	Rendimiento y participación comunitaria.	
	Rendimiento y percepción del profesor.	
	Rendimiento y comunicación con la madre y el padre	
4.6.	Resumen conglomerados de victimización.....	267
4.7.	Resumen conglomerados de violencia.....	269
4.8.	Resumen conglomerados de integración en la comunidad, participación	
	comunitaria y rendimiento .....	271
5.	Victimización y violencia en función del género. (Análisis discriminantes).....	273
5.1.	Predicción de la victimización.....	273
5.1.1.	Victimización manifiesta verbal.....	273
	Victimización manifiesta verbal: ALUMNOS	
	Victimización manifiesta verbal: ALUMNAS	
5.1.2.	Victimización manifiesta física.....	280
	Victimización manifiesta física: ALUMNOS	
	Victimización manifiesta física: ALUMNAS	
5.1.3.	Victimización relacional.....	286
	Victimización relacional: ALUMNOS	
	Victimización relacional: ALUMNAS	
5.2.	Predicción de la violencia.....	293
5.2.1.	Violencia manifiesta pura.....	293
	Violencia manifiesta pura: ALUMNOS	
	Violencia manifiesta pura: ALUMNAS	
5.2.2.	Violencia manifiesta reactiva.....	301
	Violencia manifiesta reactiva: ALUMNOS	
	Violencia manifiesta reactiva: ALUMNAS	
5.2.3.	Violencia manifiesta instrumental.....	308
	Violencia manifiesta instrumental: ALUMNOS	
	Violencia manifiesta instrumental: ALUMNAS	
5.3.	Resumen análisis discriminantes en victimización.....	317
5.4.	Resumen análisis discriminantes en violencia.....	319
6.	Ecuaciones Estructurales.....	321
6.1.	Comunidad y Victimización.....	321
6.2.	Comunicación, Rendimiento y Satisfacción.....	328

## **CAPÍTULO VI RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE TÉCNICAS CUALITATIVAS**

1. Resultados Etnográficos.....	335
1.1. El proceso de investigación.....	335
1.2. Presentación de categorías.....	336
A. Manifestaciones de violencia	
B. Motivaciones de los violentos o alborotadores	
C. Sentimiento de las víctimas	
D. Medidas para la convivencia	
E. Percepción de la violencia	
1.3. Interpretaciones teóricas.....	339
1.3.1. Violencia manifiesta y sobre todo en primer ciclo	
1.3.2. Más problemas de convivencia que de acoso	
1.3.3. Alumno victimizado	
1.3.4. Teoría de la reputación	
1.3.5. Alumnos que no quieren hacer nada	
1.3.6. Prevención e integración de estrategias	

## **CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

1. Victimización y Violencia.....	343
2. Comunidad: Integración y Participación.....	351
3. Rendimiento Evaluado por el Profesor.....	352
4. Relaciones Causales.....	354
5. Violencia, Desinterés Escolar y Reputación.....	356
6. Problemas de Convivencia.....	357
7. Prevención.....	358

## **CAPÍTULO VIII SUGERENCIAS Y REFLEXIONES**

1. Sugerencias para el Futuro.....	359
2. Reflexiones Finales.....	361
2.1. Conflictos entre iguales o acoso.....	361
2.2. Actuaciones en el centro .....	362
2.3. Aula de Convivencia.....	364
2.4. Programa de Cualificación Profesional Inicial.....	365
2.5. Incorporación de otros profesionales a los centros educativos.....	365
2.6. Nuevo proyecto para el centro.....	366

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>369</b>
---	------------

## ANEXOS

Los anexos se presentan en formato CD-rom en el que se incluye:

Anexo I: los instrumentos utilizados en la investigación.

AnexoII: los informes siguientes:

- Informe del Defensor del Pueblo (2007), Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.
- Publicación de la Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. La convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla.
- Informe Sindic de Greuges de Valencia (2007), La Escuela: Espacio de Convivencia y Conflictos.
- Informe Sindic de Catalunya (2006), Convivencia: Conflictos als centres educatius.
- Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la violencia (2005), Violencia entre compañeros en la escuela.
- Informe Ararteko (2006), Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos.
- Informe del Consejo Escolar de Andalucía (2006), La Convivencia en los Centros Educativos.

Anexo III: Documento facilitado por Jefatura de Estudios

- Informe sobre la convivencia y práctica docente.

Anexo IV: Normativas

- Decreto 19/2007 de 23 de enero por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de la paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.
- Resolución de 26 de septiembre de 2007 (BOJA de 14/11/2007) de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante determinadas situaciones.

Anexo V: Entrevistas en profundidad

- Grabaciones de audio realizadas.
- Transcripciones de las entrevistas en profundidad
- “Fundamentos de la Grounded Theory o la Teoría Fundamentada en Datos”

Desde que Dan Olweus en 1983 comenzara a estudiar los factores relacionados con la violencia escolar han sido muchas las publicaciones realizadas sobre el tema en el contexto internacional. Países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido fueron pioneros, y siguen realizando numerosas investigaciones. A estos, se han sumado otros países como Francia, Italia o España, en donde la sensibilización sobre el problema ha sido algo posterior, debido fundamentalmente a que el nivel de gravedad o la frecuencia de los episodios de violencia escolar han sido menores. El aumento de comportamientos violentos en la escuela, y la alarma social que dichos comportamientos producen, han propiciado la necesidad de seguir profundizando en el conocimiento de esta problemática social.

Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes; sin embargo, los estudios actuales vienen a confirmar que la violencia escolar tiende hacia patrones de conducta más graves, relacionados con la violencia física y verbal hacia profesores y compañeros. Por ello, desde distintas organizaciones y/o instituciones se desarrollan iniciativas y programas dirigidos a la búsqueda de soluciones. Mi ejercicio profesional como docente en varios centros educativos en los últimos años me ha situado en un lugar privilegiado para la observación de este problema, lo que me ha conducido, inexorablemente, a una profunda sensibilización sobre sus efectos en toda la comunidad escolar y en el proceso educativo en sí mismo. Pero el hecho de asumir la responsabilidad de la dirección, durante ocho años, me ha exigido, además, la adquisición de un conocimiento más profundo con el que afrontar, con más garantías, la búsqueda de soluciones para los problemas que la violencia escolar plantea en la comunidad educativa que me ha tocado dirigir. Afortunadamente no he estado sólo, ya que en esta labor se ha comprometido todo el equipo directivo del centro que dirijo, por lo que si este estudio contribuye a mejorar el conocimiento existente sobre el problema de la violencia escolar y sobre los procedimientos utilizados en los centros relacionados con su prevención y/o tratamiento, todos nos sentiremos satisfechos.

Así, pues, sumándonos a las iniciativas citadas arriba, esta investigación pretende profundizar en el análisis de la violencia escolar y la victimización en adolescentes escolares, y lo hace a partir de factores individuales, familiares, escolares y sociales.

La tendencia actual (Defensor del Pueblo (2007)) en las actuaciones a desarrollar en los centros educativos, van, como veremos, en la línea de la prevención. No obstante, para tener éxito en cualquier estrategia preventiva es necesario un profundo conocimiento del problema, y este conocimiento no es siempre fácil de obtener. Se hace necesario discernir entre los conflictos de manera que se pueda diferenciar claramente lo que es violencia escolar, en el sentido de conflicto entre iguales suscitado de la mera convivencia cotidiana en las aulas, que habrá de resolverse de una determinada manera, de lo que se ha denominado acoso escolar o bullying que tiene como es sabido unas características muy concretas. La prevención en la línea de la educación para el conflicto y la convivencia se consideran fundamentales para la disminución de la violencia escolar.

Este estudio se ha organizado en dos grandes apartados: el marco teórico y la parte empírica.

El marco teórico se ha dividido en tres capítulos; en el primero se presenta el “background” de la investigación, partiendo de los antecedentes que configuran el actual sistema educativo en donde estudiamos el problema, para, posteriormente, analizar el significado de los conceptos de violencia y victimización, incluyendo el protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar según la reciente normativa andaluza, y terminando con una visión de la evolución del problema desde la práctica docente, que permite describir casos de alumnos afectados por la violencia escolar en los últimos tres cursos académicos.

El segundo capítulo del marco teórico se dedica a los numerosos cambios y transformaciones que vive el adolescente. Para ello, se hace un breve análisis histórico y cultural del “ser adolescente”, hasta sus formulaciones más actuales. Seguidamente, se revisan algunas de las perspectivas teóricas más importantes que han guiado la investigación en el ámbito del desarrollo durante la adolescencia. Y, finalmente, se describen los cambios bio-psico-sociales que acontecen en este periodo de la vida, a la luz de las investigaciones más relevantes.

En el último capítulo del marco teórico se exponen los resultados de recientes investigaciones sobre violencia y victimización escolar, distinguiendo los conceptos de violencia, violencia escolar y de violencia entre iguales. Se analizan, además, los factores de riesgo y protección que inciden en la violencia escolar, así como las

principales teorías que la explican, y se describen algunas prácticas de intervención preventivas.

La parte empírica de esta investigación, comienza con la descripción del método del estudio, en el que se exponen los objetivos e hipótesis, y se describen la muestra empleada, los instrumentos, el procedimiento utilizado y el estudio etnográfico realizado. Los resultados se exponen en dos capítulos, en el primero de ellos se presentan los resultados obtenidos mediante técnicas cuantitativas, y muestra los datos obtenidos en los análisis estadísticos realizados, conglomerados, análisis discriminantes y ecuaciones estructurales. En el segundo capítulo de resultados se exponen los obtenidos mediante las técnicas cualitativas. El estudio finaliza con las conclusiones y discusión, que se amplía en un capítulo suplementario sobre sugerencias para futuras investigaciones y reflexiones finales.

A modo de información complementaria se incluyen, en un CD-rom, cinco anexos: en el primero se incluyen los instrumentos utilizados en la investigación; en el segundo, informes y documentos de especial relevancia para este trabajo, todos ellos presentados en la tabla de contenidos; en el tercero se reproduce un documento facilitado por la jefatura de estudios del centro; en el cuarto, la normativa de mayor importancia que se ha consultado en la investigación y en el quinto, los archivos de audio, las transcripciones de las entrevistas y la teoría que avala el estudio etnográfico realizado.

No quisiera finalizar la presentación de este estudio sin expresar mi gratitud a todas las personas que han contribuido a la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar agradezco a mis directores de tesis Carmen Monreal, Luis Amador y Gonzalo Musitu, su confianza, apoyo, sabiduría, y su valiosa contribución a la realización de esta tesis. Al profesor Musitu agradezco además, su afabilidad, y el apoyo lúcido con que siempre contribuyó en la marcha de la investigación.

También quiero hacer constar mi agradecimiento para Sergio Murgui y Terebel Jiménez por atender todas mis consultas metodológicas y a mis amigos más cercanos en el instituto, Andrés Rosales y Lola Gastón, por estar siempre dispuestos a satisfacer cualquier necesidad de esta investigación.

Igualmente quiero mencionar el apoyo recibido por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la

Junta de Andalucía que ha aprobado y subvencionado esta investigación así como al Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra, por facilitar y apoyar la estrategia de formación desarrollada en el centro con motivo de este trabajo.

Por último, quiero agradecer muy especialmente la colaboración del equipo directivo, profesores, padres y alumnos del IES María Galiana que han participado en el estudio, por el interés que han mostrado en la mejora de la convivencia, así como por su disposición y trato amables con nosotros.

Muchas gracias a todos.

# CAPÍTULO 1

## UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1. Antecedentes

En el sistema educativo se han producido numerosos cambios que han motivado que en los centros de enseñanza se viva una realidad muy distinta en los últimos años.

A partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, los dos últimos cursos de la Enseñanza General Básica, ahora Educación Primaria, se transforman en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, de tal forma que los alumnos de los colegios se integran directamente en los institutos.

Esta ley también modifica como aspecto muy destacado la edad de escolarización obligatoria de forma que de los 14 años se amplía a los 16. Las leyes posteriores de educación, la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) de 2002 y la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006 no modifican en este sentido a la anterior. Por tanto, los alumnos ingresan en los institutos a la edad de 11-12 años a diferencia de lo que ocurría anteriormente cuando lo hacían con 13-14, y permanecen hasta los 16 de forma obligatoria aun en el caso de no demostrar demasiado interés por sus estudios.

Otro aspecto modificado por estas leyes es el relativo a la promoción de curso de los alumnos. La primera ley de las citadas, la LOGSE, establecía la promoción de los alumnos en función de la consecución de los objetivos de la etapa que estaban secuenciados para los dos ciclos que la conformaban. Para primer ciclo y para cada uno de los dos cursos de segundo ciclo, es decir tercero y cuarto; en consecuencia el primer curso de la ESO no se podía repetir, y por tanto, todos los alumnos promocionaban a segundo curso. A partir de segundo se podía repetir una vez por curso, con un máximo de dos veces en la etapa, pero si el alumno había repetido ya en primaria, solo podía hacerlo una vez más en secundaria. La segunda ley que hemos citado, La LOCE, cambia el modelo y adopta para la promoción el criterio del número de asignaturas suspendidas, de manera que con más de dos, el alumno repetía. Esta repetición podía ser en todos los cursos de la etapa, hasta una limitación de edad de los 18 años. Por último, la LOE, mantiene el criterio de las dos asignaturas, pero con la posibilidad de

promoción con tres asignaturas si el equipo educativo lo cree conveniente. En cuanto a las posibilidades de repetición vuelven a ser dos en toda la etapa, en cualquiera de los cuatro cursos.

Otro hecho destacado en el marco normativo que afecta al objeto de nuestro estudio es la formulación del Real Decreto 732 de derechos y deberes de los alumnos en el año 1995 que tiene como finalidad, regular la convivencia en los centros educativos. Además, establece las bases reguladoras para la constitución de una Comisión de Convivencia en todos los centros educativos para la mediación y resolución de conflictos en el contexto educativo con la finalidad de que sirva de instrumento para asegurar la convivencia. En este periodo, la convivencia comienza a presentar signos de desajuste en las relaciones profesor-alumno que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gran parte de estos desajustes se atribuyen a la pérdida de autoridad del profesor.

En las comunidades autónomas con transferencia de competencias en educación, se desarrollan decretos en el marco del Real Decreto citado anteriormente. En Andalucía, por ejemplo, se publica el Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de Andalucía. En él se establecen medidas para la corrección de conductas contrarias o perjudiciales para la convivencia de manera que se garantice el derecho a la educación de los alumnos, teniendo en cuenta que los protagonistas de las interrupciones pueden estar fuera del sistema, bajo la custodia de sus padres, por un tiempo que está en función de la gravedad de sus conductas.

Todo ello, y en relación con el problema que nos ocupa, violencia y victimización en adolescentes escolares, ha generado determinados efectos en los centros de secundaria, entre los cuales cabe destacar:

- Hasta el curso 2003/04 en primero de ESO no había repetidores, con lo que el nivel de conflictividad entre los alumnos en este curso podía ser menor. Por el contrario, en segundo de ESO se acumulaban un gran número de alumnos repetidores.
- Aparece la figura del alumno absolutamente desmotivado que permanece escolarizado porque no ha cumplido la edad para abandonar el sistema educativo e incorporarse al mundo laboral. Con las promociones de curso por imperativo legal,

podía llegar hasta tercero o cuarto de ESO, según el caso, antes de cumplir la edad para abandonar el centro educativo.

- En estos momentos no pasan de tercero, renunciando muchos de ellos a la escolarización. Esta situación mejora, por un lado, el clima en las aulas, pero por otro, estos alumnos difícilmente podrán obtener una formación suficiente que les permita incorporarse dignamente al mundo laboral.

- Una parte de estos alumnos presentan graves problemas de conducta, manteniendo una actitud disruptiva permanentemente lo que dificulta en gran medida los procesos de enseñanza aprendizaje.

- Todo lo anterior provoca que en muchos casos se apliquen las medidas disciplinarias contempladas en la normativa y que conducen a la suspensión del derecho de asistencia al centro por un periodo determinado que puede llegar a 30 días. O en el peor de los casos, el cambio de centro, lo cual no hace sino trasladar el problema al nuevo centro donde llega el alumno.

- Estos alumnos, con la actual situación, generan un verdadero problema en la mayoría de los institutos, en los que se presentan grandes dificultades para ofrecer respuestas que satisfagan sus necesidades específicas y sus expectativas.

- Recientemente, en Agosto de 2007, se ha publicado el nuevo Decreto sobre Ordenación de la ESO en Andalucía, en el que aparecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial y de Diversificación Curricular para tercero. Son recursos que pueden mejorar la convivencia en los centros educativos, ya que pueden ser una vía de salida para determinados alumnos, entre otros aquellos de los que hemos hablado anteriormente.

La creciente atención que se le presta al tema ha suscitado multitud de investigaciones, de ellas cabe destacar el informe del Defensor del Pueblo, en el año 1999 (publicado en 2000) con el título: “Violencia Escolar: El maltrato entre estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria” y más recientemente, el publicado en marzo de 2007, que es una actualización del anterior en el que recoge además datos de otros estudios llevados a cabo en el periodo de 1999 a 2006. Es de destacar que en este último se muestra cierta evolución positiva en la mejora de la convivencia en los centros.

Algunas de las recomendaciones del informe del 2000 destinadas a aumentar la conciencia social sobre el problema para estimular así políticas preventivas, han sido

implementadas tanto por la administración del Estado; una de ellas es la creación del Observatorio Nacional para la violencia escolar, como por la administración educativa de Andalucía; al promover en los centros educativos la realización de proyectos “Escuela: Espacio de Paz”, en enero de 2003 y posteriormente la Red andaluza “Escuela: Espacio de Paz”, como lugar donde compartir sus experiencias.

En el mismo sentido el Consejo Escolar de Andalucía elabora un informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía a lo largo del último trimestre del año 2005. El documento es el resultado de un intenso debate en el que participaron todos los sectores de la comunidad educativa representados en la institución, buscando el mayor acuerdo posible sobre un tema de especial trascendencia. Este informe fue presentado el 2 de febrero de 2006 y ha servido de referente para que en el marco de la LOE, se apruebe en Andalucía el Decreto 19/2007 de 23 de enero por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de la paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, con novedades encaminadas a la prevención.

Entre los principios que regulan las actuaciones del Decreto se encuentran los siguientes:

- Intervención preventiva para la mejora del ambiente socioeducativo en los centros.
- Participación de todos los agentes comprometidos en el diseño y desarrollo y evaluación de las actuaciones para mejorar el clima escolar.
- Corresponsabilidad entre los distintos órganos y entidades de la Administración Educativa y entre los miembros de la Comunidad Educativa.
- Globalidad, de manera que las actuaciones promuevan todos los elementos que componen la cultura de la paz y se dirijan a reducir los factores de riesgo y, paralelamente, aumentar los de protección, evitando, deteniendo y resolviendo la conflictividad escolar y, en consecuencia, mejorando el clima de convivencia en los centros educativos.

Entre las actuaciones en los centros educativos que recoge el Decreto se encuentran:

- La elaboración de un Plan de Convivencia que se incorporará al Proyecto Educativo del Centro, tras su aprobación por el Consejo Escolar.

- La creación de una Comisión de Convivencia a la cual se le atribuye la función de mediación en los conflictos planteados, así como la del conocimiento y valoración del cumplimiento efectivo de las correcciones y medidas impuestas.

- La posibilidad de crear un Aula de Convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que se vea privado de su derecho a la participación en el normal desarrollo de las actividades lectivas.

- Establecer como recurso un Compromiso de Convivencia que las familias del alumnado que presente problemas de conducta y de aceptación de normas podrán suscribir con el centro docente.

Aparece igualmente la creación, entre otros órganos, del gabinete provincial sobre asesoramiento en materia de convivencia escolar en cada Delegación Provincial.

Al igual que en el ámbito nacional, el 19 de febrero de 2007 se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía como órgano de carácter consultivo para asesorar y formular propuestas a la Junta de Andalucía sobre el desarrollo de actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar, así como para contribuir al establecimiento de redes de información entre todos los centros educativos para compartir experiencias de buenas prácticas en este ámbito. La finalidad del Observatorio es la de contribuir a generar una forma de auxiliar la convivencia escolar en Andalucía fundamentándose en el respeto y el diálogo, en la que el tratamiento constructivo del conflicto forma parte del proceso educativo.

## **2. Significado de los conceptos de violencia y victimización**

En diversas investigaciones sobre violencia y victimización se pone de manifiesto que los índices de conflictividad son mayores en primer ciclo de secundaria (Informe de Sindic de Greuges, 2007). Por el contrario, otros investigadores (Cerezo, 1999; Cohen y cols., 1993; Estévez, 2005; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994) opinan que la conflictividad es mayor en segundo ciclo de ESO. En nuestra experiencia diaria hemos constatado que existen mayores dificultades de integración social en los primeros cursos de la ESO. como se refleja en el estudio “Violencia Escolar. Una análisis exploratorio” (Ramos-Corpas M.J. y Musitu G., 2007) o en el sondeo sobre la convivencia realizado

por jefatura de estudios en el centro durante el curso 2006-2007, en el que alumnos de los cursos de 1º y 2º de ESO manifiestan que uno de los aspectos negativos del instituto son las peleas. Este último documento se incluye en el apartado de anexos de esta tesis doctoral.

Sin embargo, se hace necesario discernir entre esos conflictos de manera que podamos profundizar en posibles soluciones. Una primera cuestión sería especificar con detalle a qué nos referimos cuando utilizamos los distintos conceptos. En el capítulo de esta tesis doctoral titulado *Violencia y Victimización Escolar*, se exponen las últimas investigaciones sobre violencia y victimización escolar, se distinguen los conceptos de violencia y violencia escolar, la violencia entre iguales, los factores que inciden en la violencia escolar así como las principales teorías que la explican. No obstante debido a su importancia hemos creído oportuno insistir ya que nos parece clave para la comprensión del problema.

La violencia escolar tiene relación con todo tipo de conducta agresiva que se produce en los centros educativos dirigida hacia cualquier miembro de la comunidad educativa, dependencia, objeto, etc.

La violencia escolar objeto de este trabajo es la que se produce entre los alumnos, diferenciando claramente lo que es un conflicto entre iguales suscitado de la mera convivencia cotidiana en las aulas, que habrá de resolverse de una determinada manera, de lo que es denominado acoso escolar o bullying que tiene como veremos unas características muy concretas. En este sentido, podemos establecer la diferencia entre problemas de convivencia y problemas de violencia. Cuando una persona antepone sus intereses a los de los demás, provoca sentimientos de malestar que pueden dar lugar a comenzar una escalada de rencor. Probablemente cuando la situación se repita será la parte que perdió la que intente ganar, utilizando para ello las mismas estrategias (imposición, insulto, poder) que la otra persona usó anteriormente, y difícilmente se llegue a entendimiento y a una comprensión mutua. Cuando éste es el caso hablamos de problemas de convivencia, es decir, problemas en las relaciones que se resuelven unilateralmente, y sólo una parte consigue sus intereses. En los problemas de convivencia hay respuestas agresivas, pero no se dan de manera repetitiva, por lo que no produce la victimización del contrario. Por el contrario, el bullying incluye dentro de su definición, el que sea repetitivo e intencional (Lera, M.J. 2005).

La violencia entre iguales se entiende como un problema en las relaciones personales, en la cual los iguales dejan de ser considerados precisamente iguales; una de las partes se considera superior, ejerce prepotencia sobre las otras y es lo que se conoce como el fenómeno Bullying o maltrato entre escolares (Ortega y Mora-Merchán, 1997). Bullying es un término inglés que se traduce como abusar, tiranizar, intimidar; representa a un toro envistiendo a alguien, ejerciendo su poder de matón sobre los demás (Lera y García Mora, 2000).

El bullying se diferencia de la conducta agresiva porque debe ser una acción repetida que ocurre regularmente en el tiempo (Olweus, 1999), y normalmente incluye una posición desequilibrada de poder (Craig, 1998).

Para seguir profundizando, veamos algunas definiciones más de bullying por autores representativos en este tema: por ejemplo Olweus (1983), lo define como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden superar por sus propios medios”. En un trabajo posterior Olweus (1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”.

En los grupos sociales siempre hay una relación de poder en virtud de la fuerza, el tamaño, la habilidad, la personalidad, o la jerarquía. Este poder puede utilizarse de manera abusiva, lo que se considere abuso dependerá del contexto social y cultural, pero es ineludible cuando examinamos la conducta humana. Si este abuso es sistemático -repetitivo y deliberado- se le denomina bullying (Smith y Sharp, 1994).

En el informe del defensor del pueblo (2007), aparece la nueva consideración social y cultural del bullying que se refleja asimismo en su inclusión en el ámbito de la legislación educativa con referencia a las víctimas del fenómeno que nos ocupa. De esta manera, la disposición adicional vigésimo primera de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) establece lo siguiente: “Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten atención a estos alumnos”.

Por otra parte y en el ámbito de la justicia de menores, la Fiscalía General del Estado ha elaborado la Instrucción 10/2005 de 6 de octubre sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, destinada a concretar el procedimiento que deben seguir las denuncias en los casos de acoso. Por todo ello, debe quedar clara la necesidad de actuar con la máxima determinación cuando se detecta un caso de victimización en un centro escolar, ya que las consecuencias pueden ser irreversibles.

El problema que se plantea sigue siendo la dificultad de identificar los casos. Es mucho más fácil identificar a un alumno victimizado que a un alumno acosador. Los primeros se dan en las aulas con una frecuencia mucho mayor que los segundos. Los últimos estudios realizados en Europa y Estados Unidos (se citan en el capítulo violencia y victimización de esta tesis doctoral) lo confirman, en general, el número de víctimas es superior al de agresores. En ocasiones, sólo el paso del tiempo y la persistencia de esas conductas agresivas del alumno acosador, que se han mantenido de un curso a otro y con alumnos diferentes, permite descubrirlo. Pero estas circunstancias no siempre se producen. Suele ser más frecuente que esas situaciones agresivas sean entre los escolares más puntuales y menos evidentes. Las características de reincidencia e intencionalidad son determinantes para identificar a un agresor o bully, pero no así para una víctima, que puede sufrir las acciones violentas de distintos miembros de la comunidad sin que estos lo hagan de forma recurrente. Es decir, porque no exista o no se pueda detectar al alumno acosador, esto no quiere decir que no exista un alumno victimizado, sino todo lo contrario, en la mayoría de los casos el problema se presenta de esta forma. Durante el mes de noviembre de 2007, ha aparecido en los medios de comunicación una sentencia de la titular del Juzgado de Instrucción número 1 de Alcobendas, en donde, en contra de lo esperado por la familia, la jueza dictamina que no existe acoso escolar en el caso que les ocupa, argumentando que “la víctima insultó con anterioridad a uno de ellos” y que los hechos fueron “puntuales y aislados”. Ver caso en cuadro 1.

## Cuadro número 1. Caso de Alcobendas

### **Información recogida de la prensa sobre el caso:**

Los padres de un alumno del Colegio Suizo de Madrid denuncian ante el Juzgado en octubre de 2006 que su hijo, entonces de 10 años, había sido objeto de diversas vejaciones por parte de sus propios compañeros de clase. Manifiestan que viene sufriendo estas agresiones por parte de sus compañeros durante dos años. Uno de estos episodios tuvo lugar el 26 junio de 2006, cuando al joven le grabaron durante el recreo en el momento en que le propinaban con la mano y con un estuche blando hasta 21 golpes en la cabeza, la nuca, las piernas y la espalda. Los padres se hacen con la grabación y la presentan en el juicio como prueba. Trasladan la denuncia al Defensor del Menor de la Comunidad y este "admite" su queja sobre 'bullying' contra su hijo y posteriormente emite un informe extenso en el que manifiesta que las reiteradas agresiones al pequeño fueron un claro caso de acoso escolar. Presentan también un informe de la psicóloga que atendió al niño. Previamente a la denuncia los padres acuden al colegio a informar de lo que le está ocurriendo a su hijo. Se reúnen con distintas personas de la institución educativa como el tutor, el coordinador de ciclo y el director. Las actuaciones que llevan a cabo los docentes no son las que ellos consideran apropiadas y por tanto trasladan el caso al juzgado.

Finalmente, la titular del Juzgado de Instrucción número 1 de Alcobendas, determina que no existe acoso escolar. El letrado indicó que la juez se muestra contraria a calificar de acoso escolar los hechos protagonizados por los jóvenes el día de la grabación, al argumentar que la víctima insultó con anterioridad a uno de ellos, lo que desembocó en la agresión que fue grabada. Además, sostiene que estos hechos son puntuales y aislados. En la sentencia, según el abogado, la magistrada omite un informe del Defensor del Menor, que daba cuenta del acoso sufrido por el chico y de la actuación negligente del Colegio al no frenar el comportamiento de los jóvenes. También obvia el informe realizado por la psicóloga que examinó al niño y se limita a asegurar que la depresión del niño pudo estar motivada por causas externas a lo ocurrido en el centro.

Por ello, la jueza exime de cualquier responsabilidad civil a los responsables del centro como al que fuera su director. En cambio, condena a los padres del niño a pagar las costas del procedimiento. Antes de dictar su sentencia, la magistrada denegó el pasado 7 de noviembre tomar declaración al menor, al igual que entrevistarse con su psicóloga. En ambos casos, argumentó que no creía necesarias estas pruebas para el esclarecimiento de los hechos investigados. La defensa de la víctima interpuso ese mismo día un recurso contra la decisión de la magistrada. Los padres del niño, mostraron su "absoluta" disconformidad con el fallo y anunciaron a Europa Press que interpondrán un recurso de apelación ante la Audiencia Provincial de Madrid. Por su parte, la dirección del Colegio Suizo negó en el juicio que se celebró el pasado 19 de octubre el presunto acoso escolar sufrido por el menor.

El pequeño presuntamente acosado ha completado el curso escolar en otra escuela que le recomendó la Junta de Escolarización, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Además, el niño recibe tratamiento psicológico por recomendación del Defensor del Menor" desde el 10 de septiembre del año pasado, según aclaró su padre.

Fuente: El Mundo

Sin el ánimo de entrar a valorar el caso, si nos puede servir para ilustrar lo que venimos planteando en las líneas anteriores. En este caso podría darse la situación de alumno victimizado, es decir, en el alumno concurrirían las características propias de este estado como, percibir una imagen general negativa de si mismo, desórdenes de atención y aprendizaje, desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas,

quejas sobre enfermedades físicas como dolores de cabeza y de estómago, etc. Todas ellas y otras de igual importancia aparecen en el capítulo III de esta Tesis Doctoral. Sin embargo, bien por la dificultad de demostrar el posible acoso de un alumno o grupo de ellos, bien porque esos alumnos no sean siempre los mismos, no se puede hablar de acoso en el sentido que venimos explicando y que recoge la norma que veremos en el siguiente apartado de este capítulo. No obstante la víctima sí lo vive y se percibe como victimizada lo cual añade más complejidad al concepto. Por lo que será necesario poner en marcha, en los centros educativos, los mecanismos de ayuda y protección para estos alumnos.

Por estimarlos mas apropiados y ajustarse mas a nuestros objetivos, en esta investigación utilizamos los conceptos de violencia manifiesta y violencia relacional, y de victimización manifiesta verbal, manifiesta física y relacional.

La violencia manifiesta se refiere a aquellos comportamientos de carácter agresivo que implican una confrontación directa con la víctima. Los tres tipos de violencia manifiesta son la violencia manifiesta instrumental, la violencia manifiesta reactiva y la violencia manifiesta pura. Concretamente, la violencia manifiesta instrumental hace referencia a aquella violencia que se produce para conseguir algo (por ejemplo, utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos, y/o hacer daño para conseguir algo que se quiere). La violencia manifiesta reactiva se produce como reacción a una actitud violenta previa (por ejemplo, amenazar cuando se ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, pegar, patear o dar puñetazos cuando algo produce enfado, etc.) y, por último, la violencia manifiesta pura que hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.

La violencia relacional hace referencia a aquellos comportamientos de carácter agresivo que no implican una confrontación directa con la víctima, sino de tipo relacional o indirecto: el agresor intenta dañar o perjudicar a la víctima sirviéndose de otras personas. Como ejemplos de este tipo de conducta podemos considerar el aislamiento social de la víctima de un grupo de amigos o la difusión de rumores y calumnias acerca de la persona que se quiere victimizar.

Los tres tipos de violencia relacional que hemos considerado son: pura (se utiliza a otras personas para hacer daño a alguien con la única motivación de perjudicar a esa persona), instrumental (se utiliza para conseguir algo a cambio), y reactiva (se utiliza como respuesta a un ataque previo, como defensa o venganza).

En cuanto a la victimización en la escuela, se hace referencia al hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En este sentido, se han considerado tres medidas de victimización: manifiesta verbal (Ej. insultos, amenazas, motes), manifiesta física (Ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (Ej. exclusión social, difusión de rumores).

### **2.1. Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar según normativa**

Recientemente, se ha publicado por la administración educativa la Resolución de 26 de septiembre de 2007 (BOJA de 14/11/2007) de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante determinadas situaciones. Su anexo 1 es el protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar y recoge en el ámbito normativo la interpretación que hace la administración educativa de Andalucía.

En este aparece lo siguiente:

#### **Características del acoso escolar**

Un alumno o alumna se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que se manifiestan mediante diferentes formas de acoso u hostigamiento cometidas en su ámbito escolar, llevadas a cabo por otro alumno o alumna o varios de ellos, quedando en una situación de inferioridad respecto al agresor o agresores.

Es importante no confundir este fenómeno con agresiones esporádicas entre el alumnado u otras manifestaciones violentas que no suponen inferioridad de uno de los participantes en el suceso.

El acoso escolar presenta las características que se incluyen a continuación:

▪ **Desequilibrio de poder:** se produce una desigualdad de poder físico, psicológico y social que genera un desequilibrio de fuerzas en las relaciones interpersonales.

▪ **Intencionalidad/repetición:** la intencionalidad se expresa en una acción agresiva que se repite en el tiempo y que genera en la víctima la expectativa de ser blanco de futuros ataques.

▪ **Indefensión/personalización:** el objetivo del maltrato suele ser normalmente un solo alumno o alumna, que es colocado de esta manera en una situación de indefensión.

El acoso suele tener, además, un componente colectivo o grupal, ya que normalmente no existe un solo agresor sino varios y porque la situación suele ser conocida por otros compañeros o compañeras, observadores pasivos que no contribuyen suficientemente para que cese la agresión.

#### **Tipos de acoso entre iguales.**

- La agresión puede adoptar distintas manifestaciones:
- Exclusión y marginación social.
- Agresión verbal.
- Agresión física indirecta.
- Agresión física directa.
- Intimidación/amenaza/chantaje.
- Acoso o abuso sexual.

#### **Consecuencias del maltrato entre iguales:**

▪ Para la víctima: puede traducirse en fracaso escolar, trauma psicológico, riesgo físico, insatisfacción, ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y riesgo para su desarrollo equilibrado.

▪ Para el agresor o agresora: puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención de poder basada en la agresión, que puede perpetuarse en la vida adulta, e incluso una supervaloración del hecho violento como socialmente aceptable y recompensado.

▪ Para los compañeros y compañeras observadores: puede conducir a una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y una modelación equivocada de valía personal.

## **Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar**

### **Paso 1.** Identificación, comunicación y denuncia de la situación.

Cualquier miembro de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, personal no docente) que tenga conocimiento o sospechas de una situación de acoso sobre algún alumno o alumna tiene la obligación de ponerlo en conocimiento de un profesor o profesora, del tutor o tutora, de la persona responsable de la orientación en el centro o del Equipo Directivo, según el caso y miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de la situación. En cualquier caso, el receptor o receptora de la información siempre informará al director o directora o, en su ausencia, al resto del Equipo Directivo.

### **Paso 2.** Actuaciones inmediatas.

Tras la comunicación indicando que algún alumno o alumna se encuentra en una posible situación que pueda reflejar alguna sospecha o evidencia de acoso escolar, se reunirá el Equipo Directivo, tutor o tutora y responsable de la orientación en el centro, para analizar y valorar la intervención necesaria.

### **Paso 3.** Medidas de urgencia.

En caso de estimarse necesario, tendrán que adoptarse las medidas de urgencia que se requieran para proteger a la persona agredida y/o evitar las agresiones:

- Medidas que garanticen la inmediata seguridad del alumno o alumna acosada, así como medidas de apoyo y ayuda.
- Medidas cautelares dirigidas al alumno o alumna acosador.

### **Paso 4.** Traslado a la familia.

El tutor o la tutora o el orientador u orientadora, previo conocimiento del Equipo Directivo, con la debida cautela y mediante entrevista, pondrá el caso en conocimiento de las familias del alumnado implicado, aportando información sobre la situación y sobre las medidas que se estén adoptando.

**Paso 5.** Traslado al resto de profesionales que atienden al alumno o alumna acosado.

El director o directora informará de la situación al equipo de profesores y profesoras del alumnado y otro profesorado relacionado. Si se estima oportuno se comunicará también al resto del personal del centro y a otras instancias externas al centro (sociales, sanitarias, judiciales en función de la valoración inicial).

### **Paso 6.** Recogida de información de distintas fuentes.

Una vez adoptadas las oportunas medidas de urgencia, el Equipo Directivo recabará la información necesaria relativa al hecho de las diversas fuentes que se relacionan a continuación:

1. Recopilación de la documentación existente sobre el alumnado afectado.

2. Observación sistemática de los indicadores señalados: en espacios comunes del centro, en clase, en actividades complementarias y extraescolares.

3. Asimismo, la Dirección del centro solicitará al Departamento de Orientación o Equipo de Orientación Educativa que, con la colaboración del tutor o tutora, complete la información. Esto se hará, según el caso, observando al alumnado afectado, contrastando opiniones con otros compañeros y compañeras, hablando con el alumnado afectado o entrevistando a las familias.

En este proceso se deben considerar los siguientes aspectos:

- Garantizar la protección de los menores o las menores.
- Preservar su intimidad y la de sus familias.
- Actuar de manera inmediata.
- Generar un clima de confianza básica en los menores o las menores.
- Recoger todo tipo de pruebas e indicadores.
- No duplicar intervenciones y evitar dilaciones innecesarias.

Si se estima conveniente, se completará la información con otras fuentes: personal de administración y servicios, servicios sociales locales....

Una vez recogida toda la información, el Equipo Directivo realizará un informe con los datos obtenidos, para lo que contrastará la información aportada por las diferentes fuentes.

### **Paso 7.** Aplicación de medidas disciplinarias.

Una vez recogida y contrastada toda la información, se procederá por parte del director o directora del centro a la adopción de medidas disciplinarias al alumno o alumna agresor en función de lo establecido en el Plan de Convivencia del centro, y, en cualquier caso, de acuerdo con lo establecido en los artículos 24 y 25 del Decreto 19/2007 de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

**Paso 8. Comunicación a la Comisión de Convivencia.**

El director o directora del centro trasladará el informe realizado tras la recogida de información así como, en su caso, las medidas disciplinarias aplicadas, a la Comisión de Convivencia del centro, para su conocimiento.

**Paso 9. Comunicación a la Inspección Educativa.**

El Equipo Directivo remitirá asimismo el informe al Servicio de Inspección de la Delegación Provincial correspondiente, sin perjuicio de la comunicación inmediata del caso, si la situación es grave.

**Paso 10. Elaboración de un Plan de Actuación por parte de la Dirección.**

El Equipo Directivo elaborará un Plan de Actuación para cada caso concreto de acoso escolar, con el asesoramiento, si se considera necesario, de los miembros del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar y de la Inspección Educativa. Este Plan tiene que definir conjuntamente las medidas a aplicar en el Centro, en el aula afectada y medidas con el alumnado en conflicto, que garanticen el tratamiento individualizado tanto de la víctima como de la persona agresora y el alumnado «espectador». Todo ello sin perjuicio de que se apliquen al alumnado acosador las medidas correctivas recogidas en el Plan de Convivencia.

El último apartado de este Protocolo incluye Orientaciones sobre medidas a incluir en el Plan de Actuación. La Dirección del centro se responsabilizará de que se lleven a cabo las reuniones y las medidas previstas informando periódicamente a la Comisión de Convivencia, a las familias y al inspector o inspectora de referencia, del grado del cumplimiento de las mismas y de la situación escolar del alumnado implicado.

**Paso 11. Comunicación a las familias.**

Hay que informar a las familias del alumnado implicado de las medidas de carácter individual adoptadas con los alumnos o alumnas afectados, así como las medidas de carácter organizativo y preventivo propuestas para el grupo/s, nivel y/o centro educativo, haciendo hincapié, en todo momento, en la absoluta confidencialidad en el tratamiento del caso.

**Orientaciones para la elaboración del plan de actuación**

Como medidas a incluir en el Plan de Actuación se proponen:

- Actuaciones con la persona acosada: actuaciones de apoyo y protección expresa e indirecta, programas y estrategias de atención y apoyo social, personalización de la enseñanza, derivación y seguimiento en Servicios Sociales de la Consejería competente en materia de protección de menores, si procede, etc.

- Actuaciones con el alumno o alumna agresor: aplicación de las correcciones estipuladas en el Plan de Convivencia, programas y estrategias específicas de modificación de conducta y ayuda personal, derivación y seguimiento en Servicios Sociales de la Consejería competente en materia de protección de menores, si procede, etc.

- Actuaciones con los compañeros y compañeras observadores: campañas de sensibilización, programas de habilidades de comunicación y empatía, programas de apoyo y/o mediación entre compañeros, etc.

- Actuaciones con las familias: orientaciones sobre cómo ayudar a sus hijos o hijas, sean víctimas o agresores, coordinación para una mayor comunicación sobre el proceso socioeducativo de sus hijos o hijas, información sobre posibles apoyos externos y seguimiento de los mismos, etc.

- Actuaciones con el profesorado y PAS: Orientaciones sobre cómo manejar las clases durante el proceso y cómo hacer el seguimiento, orientaciones sobre indicadores de detección e intervención, programas de mediación, etc.

### **3. Evolución del problema desde la práctica docente.**

Desde la experiencia como docente en varios centros educativos en los periodos de tiempo en que se han aplicado las leyes educativas citadas en el apartado de antecedentes, podemos decir lo siguiente:

En una primera etapa de la LOGSE, años 1990-1995, se suscitan en los centros educativos grandes incertidumbres provocadas por los cambios en la filosofía educativa que conlleva la nueva ley. Sin embargo, en las relaciones alumno-profesor, no se aprecian conflictos graves. Los niveles de conflictividad son los normales. Los problemas conductuales de los alumnos se resuelven en los centros sin grandes dificultades.

Un segundo periodo que podemos temporalizar hasta el curso 2002-2003 en el que la conflictividad aumenta progresivamente. Al inicio de este periodo se formula el

Real Decreto de derechos y deberes de los alumnos que pretende dotar al profesorado de herramientas para hacer frente a la pérdida de autoridad. Esta pérdida de autoridad y por tanto, en determinados casos, del control de la clase, da pie al surgimiento de líderes negativos proclives a mantener su liderazgo utilizando la violencia con sus compañeros y con los profesores.

La aplicación de las normas de convivencia supone para el profesorado y sobre todo para los equipos directivos una gran burocracia justificada por parte de la administración para asegurar los derechos de los alumnos, pero que en la práctica hace que las medidas no den los resultados deseados.

El tercer periodo se caracteriza por las novedades que incorpora la LOCE en 2002, que agilizan ligeramente los trámites de aplicación de las normas y en donde la conflictividad sigue en aumento, aunque en los centros educativos se produce una mayor sensibilización ante el problema.

En la actualidad es la administración educativa la que parece haber tomado conciencia de la gravedad del problema, lo que se pone de manifiesto en diversas iniciativas de las cuales algunas ya hemos citado anteriormente.

Desde la experiencia en cargos directivos a partir del curso 1997/1998, podemos remontarnos al curso 2002/2003 para intervenir en casos de esta naturaleza. Y tras reflexionar sobre ellos no llegamos a tener claro si eran o no casos de acoso escolar o más bien se trataba de lo que hemos llamado anteriormente problemas de convivencia.

Nuestra preocupación por el tema comienza con estos casos y eso motiva que al día de hoy tengamos algunos datos para comentar, que se originan de la primera intervención que realiza la jefatura de estudios ante estos supuestos y que básicamente es la siguiente:

Ante la queja de un alumno de sufrir acoso o molestias continuas de un alumno o grupo de alumnos, se anota en un registro los siguientes datos: nombre del alumno y curso, fecha de la denuncia, nombre de los agresores (consultando en su caso las fotografías de los alumnos). Se le pide una explicación de lo que le sucede y desde cuando. Se le pregunta cómo se encuentra y porqué cree que le hacen “esas cosas”, si se lo ha dicho a sus padres, si lo sabe el tutor y si hay testigos de los hechos que cuenta.

A continuación se le da una serie de recomendaciones: que se tranquilice, el problema se puede solucionar, que le diga a sus padres que ha venido a jefatura de

estudios a contar el problema, que traiga testigos para verificar la denuncia, que cuando se encuentre mal venga a jefatura a contar lo que sucede.

En la mayoría de los casos son pequeños conflictos que tienen su origen en la inmadurez de la víctima y probablemente también de los agresores, aunque en estos últimos las causas y las conductas son hasta donde se sabe bien distintas. No obstante existe un denominador común como es la falta de comunicación entre ellos. En el capítulo III estudiaremos las diferentes teorías que explican la violencia.

#### **4. Casos**

Los casos que vamos a exponer son como hemos dicho anteriormente derivados de las quejas de alumnos sobre maltrato, acoso escolar o problemas de convivencia recibidas en jefatura de estudios. Hemos seguido las siguientes pautas en la redacción:

- a) Descripción de los hechos.
- b) Actuaciones llevadas a cabo: intervención del tutor, jefatura de estudio, Dpto. de orientación, mediación con alumnos mediadores o estudiantes de la UPO en prácticas.
- c) Resultados obtenidos de las actuaciones.
- d) Soluciones al conflicto.

##### **4.1. CURSO 2005/2006**

Alumnos:

###### **JLN 11**

a) Se presenta a comienzos del curso 2005-2006 denunciando agresión y acoso de MP y otros jóvenes en el parque de Montequinto. Hay parte médico. Viene acompañado de su madre.

b) Se habla con el alumno para que explique los hechos e inmediatamente se habla con MP y se le advierte de que en el centro podemos intervenir en ese conflicto, aunque se haya producido fuera del mismo.

c) No volvieron a denunciar ningún hecho. La familia se planteó la denuncia a la policía.

d) No va a más.

###### **DVR 12 (1º)**

- a) Denuncia molestias de otros alumnos de su clase.
- b) Intervienen jefatura y el tutor.
- c) Se averigua que el alumno es rechazado porque actúa de manera provocadora.

Él también insulta.

d) Labor de mediación a cargo del tutor, alumnos mediadores y alumnos en prácticas de trabajo social de la UPO. Solucionado el conflicto.

### **MJBR 13**

a) En noviembre de 2005 denuncia en jefatura de estudios acoso escolar desde el comienzo de curso de AS y más tarde de IC y AA. En otra ocasión denuncia molestias, insultos en los pasillos, recreo, etc. de EC.

b) Se habla con los alumnos implicados y se les advierte de las consecuencias de continuar con estas agresiones.

c) El conflicto parece que se solucionó pues la estudiante no volvió a jefatura.

### **IVL 14**

a) Durante el curso 2005-2006 denuncia acoso escolar por parte de algunas alumnas del centro.

b) El hecho tuvo mucha trascendencia y se realiza una profunda investigación donde estuvieron implicadas las familias. Se realiza un informe.

c) Se resolvió como un conflicto entre chicas.

d) Esta alumna durante el curso 2006-2007 no presentó ningún problema y este curso pasa desapercibida.

## **4.2. CURSO 2006/2007**

Alumnos:

### **AMC 15 (1º)**

a) Agredido por **ARP 212**.

b) Se averigua que este alumno, **AMC 15**, también incordia a los demás. Llama “foca” a un compañero y es irrespetuoso. Parece que utiliza la reciente pérdida de su padre como justificación de su conducta.

d) Se expulsa al alumno ARP 212 tras comprobar los hechos.

### **CGR 16 (2º)**

a) Se queja de agresiones verbales dentro y fuera del Centro por **JGC 25**

b) La jefatura hace averiguaciones que implican a una segunda alumna, CS.  
c) Se informa a los padres de las alumnas implicadas. Se realiza un informe. Se busca la mediación.

d) El asunto parece solucionado.

**DVR 12 (2º)**

a) Se queja de que varios niños le han escupido

b) Interviene el tutor.

**DVR 12 (2º)**

a) Se queja del acoso de **DMD 24**.

b) Se realiza informe.

**DVR 12(2º)**

a) Se queja de no ser aceptado por los compañeros.

b) Tutor.

c) Se busca la mediación.

d) Parece solucionado el conflicto.

**JZC 17.**

a) En octubre de 2006 denuncia en Jefatura de Estudios agresiones e insultos procedentes de alumnos de 2 ESO (AV, JJS, JR, DG, NR. Testigos: A y A.)

b) Se habla con los agresores y parece que el conflicto desaparece. Periódicamente se habla con la alumna y no se queja de más agresiones, pero todo indica tener un perfil idóneo para las agresiones de otros alumnos. .

A comienzos del curso 2007-2008 se le cambia de grupo, entre otras razones, para evitar que se repitan los mismos problemas. Es repetidora por tener problemas para el aprendizaje.

**EGP 18 (1º)**

a) Compañeros denuncian a **JRPG 22** por pegar a **EGP 18**. Este no se ha atrevido a decirlo.

b) Actúa la jefatura

d) Se sanciona al agresor.

**EGP 18 (1º)**

a) Alumnas mediadoras del grupo denuncian el acoso de JG hacia **EGP 18**.

b) Se investiga desde la dirección, jefatura, la tutora, alumnos de la UPO.

- c) Se comprueba la posibilidad de un caso de acoso.
- d) Se expulsa al agresor. Se propone, finalmente, para este alumno el cambio de Centro, ante sus continuos casos de indisciplina.

**JMDP 19 (1°)**

- a) La tutora comenta en jefatura que varios alumnos se meten con él.
- b) La tutora señala a JM, JMN, AS e IT.
- d) Mediación.

**JMDP 19 (1°)**

- a) Se queja de alumnos diferentes que se meten con él.
- d) Mediación del tutor.

**JMDP 19**

a) En el curso 2006-2007 denuncia agresiones graves de alumnos de su clase (AP, SR, etc.) Incluso le acusan de hechos que no ha cometido. Es acusado de chivato. Recibe amenazas por contarlo a los profesores. Los líderes que hay detrás de las agresiones son M, N y JJN. Hay testigos como MT. Lo sabe toda la clase pero no dicen nada por miedo. Dada su estatura y su perfil es rechazado por muchos alumnos.

**JMDP 19 (2°) 2007/08**

- a) MC lo amenaza.
- b) El padre del alumno comunica al Centro el asunto. Y que la amenaza del alumno llega hasta su casa.
- d) Se expulsa al alumno agresor y se envía a orientación.

**FMGF 110 (2°)**

- a) Se queja de burlas de compañeros
- b) tutor.
- c) Parece un alumno de trato difícil. No aceptado por los demás.
- d) Mediación. Parece solucionado.

**JVL 111 (1°)**

- a) Se queja en jefatura junto con su madre de que **BCR 26** la agrede verbalmente.
- b) Se cita en jefatura a **BCR 26** y a su madre.
- c) Parece que también **JVL 111** ofende a **BCR 26**. Se pregunta al tutor y afirma que **BCR 26** es la inductora y la más agresiva.

d) **BCR 26** se compromete delante de su madre a no ofender más a la alumna. Se hace mediación con **JVL 111** también. Sesión de trabajo para reforzar valores en Aula de Convivencia.

**AGG (1°)**

a) Se queja de que varios alumnos lo insultan.

c) La tutora señala a los siguientes alumnos: **JG, FJ, SGE 21, JMGV 23**. No tiene claro la tutora si **AGG**, a su vez, incita con sus comentarios a los demás.

d) Mediación. Intervienen: alumnos mediadores, estudiantes en prácticas de Trabajo Social.

**AGG**

a) Denuncia en J. de Estudios el supuesto acoso de **JRPG 22** y **JMGV 23**, en el mes de abril de 2007.

b) Tras averiguar los hechos todo indica que el alumno también participa en provocaciones que dan lugar al conflicto. No hay acosos pero los padres insisten en que ven mucha beligerancia en los hechos. Se realiza un informe.

c) El alumno tiene partes de conducta y el rendimiento escolar es muy bajo. Los padres no colaboran y protegen al alumno al que consideran una víctima, sin que el centro pueda confirmar sus denuncias.

d) El alumno cambia de centro en el curso siguiente.

**4.3. CURSO 2007/08**

Alumnos:

**CLG 112 (1°)**

a) Se queja de que ha venido sufriendo acoso escolar en Primaria

b) Jefatura señala a los acosadores: **JMMV 211** y **CHP 27 (1° B)**.

d) Se cambia al alumno de grupo.

En el transcurso de unos días:

a) Vuelve a quejarse de conflictos menores con otros compañeros.

b) Tutor y Jefatura señalan a los molestos.

c) Se derivó al Plan de Acompañamiento (cuatro horas a la semana en horario de tarde, con una mentora cuyo perfil profesional es Trabajadora Social y Educadora Social) para trabajar con el alumno y tratar de dotarle de estrategias para que resuelva

los conflictos menores que este año están surgiendo con sus compañeros. Permaneció con la Orientadora del Centro en el Aula de Convivencia. La tutora se ha entrevistado con la madre del alumno. Desde Jefatura se sigue trabajando en este caso.

**ABS 113 (1º)**

a) Informa de una pelea con GD y que este le agredió. En otra ocasión se pelea con FJ y su hermana EJ la cual previamente le había insultado.

b) Se busca información a través de la tutora, la cual tiene un informe psicológico que aportan los padres.

c) Jefatura de estudios y Orientación están trabajando en el caso. Han transcurrido dos meses de curso.

**SSN 114 (1º)**

a) Se incorpora al centro a principios de noviembre trasladada por acoso.

b) Se informa de los antecedentes al equipo directivo y al tutor del grupo.

c) En este centro no parece que tenga problemas.

**DC (1º)**

a) Denuncia agresión de compañeros

b) Actuaciones del tutor

c) No se tienen claros ni los motivos, ni los agresores. Los insultos no son de relevancia.

d) Media el tutor. No va a más.

**JM (1º) y JCR 214 (1º)**

a) Son acusados por la tutora de molestar a los compañeros con burlas, collejas, etc.

c) Tras la actuación de la tutora se comprueba la autoría.

d) Se comprometen a cambiar de actitud.

**DF (2º)**

a) Se queja en jefatura de que JRP grabó con el móvil de MP a éste dándole con el borrador en la cara.

d) Intervino la tutora. El asunto no pudo ser aclarado.

**JM (1º)**

a) Tiró un bocadillo a la cara de JH.

b) jefatura

c) Se averigua que MJ es el inductor de la pelea. Dijo a M que J decía cosas de él.

d) Se castigó a todos los implicados por intimidar en grupo a JH.

**MA (1°)**

a) Se queja de recibir amenazas de compañeros.

d) Actúa el tutor y el asunto no va a más.

**Los casos que aparecen a continuación tienen como protagonistas a alumnos violentos.**

**JMMV 211 (1°)**

a) Ha sido señalado por diferentes alumnos por haberlos insultado. Tiene partes de conducta donde se señala detalladamente cómo se dirige a una compañera, **CHP 27**.

b) Tutor, Jefatura.

c) Resultados escasos, pues no responde en el Aula de Convivencia a las tareas que se le encomiendan para que reflexione sobre su conducta. Niega toda responsabilidad de sus actos.

**ARP 212 (1°)**

a) Alumno señalado en numerosos conflictos a lo largo del curso anterior y también en este.

b) Tutor, Jefatura y Aula de acompañamiento con trabajador social.

c) Se averigua que el entorno familiar es muy conflictivo.

d) Parece que el trabajo continuado en el Aula de Convivencia está dando algunos resultados. El alumno muestra interés por venir y estar integrado en un grupo que no sea conflictivo. Se incorpora al Plan de Acompañamiento (cuatro horas a la semana en horario de tarde, con una mentora cuyo perfil profesional es Trabajadora Social y Educadora Social).

**MA y JM (2°C)**

a) Pelea de los dos alumnos. Fueron separados por los compañeros.

b) Tutor, Jefatura.

c) Se averigua que MA viene sufriendo bromas pesadas de varios compañeros desde hace tiempo.

d) Mediación de la tutora y aula de convivencia para trabajar con la orientadora del centro.

Los alumnos que aparecen con código alfanumérico han sido seleccionados para las entrevistas en profundidad que se han realizado durante esta investigación para el estudio etnográfico.

En Resumen: en este capítulo se han revisado los antecedentes que configuran el actual sistema educativo en donde estudiamos el problema; se ha analizado el significado de los conceptos de violencia y victimización, incluyendo el protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar según la reciente normativa andaluza, y se ha finalizado con una visión de la evolución del problema desde la práctica docente, que permite describir casos de alumnos afectados por la violencia escolar en los últimos tres cursos académicos.



## CAPÍTULO II

### LA ADOLESCENCIA

La adolescencia constituye un importante periodo de transición en el curso del desarrollo humano, puesto que implica el paso progresivo de la infancia a la edad adulta. El cambio es la esencia de la adolescencia. En efecto, el segundo decenio de la existencia humana se caracteriza por la variedad e intensidad de las transformaciones en todos los aspectos del desarrollo: el biológico, el psicológico y el de la vida social.

En este capítulo estudiaremos los numerosos cambios y transformaciones que vive el adolescente. En primer lugar, haremos un breve análisis histórico y cultural del “ser adolescente” y llegaremos hasta sus formulaciones más actuales. Seguidamente, revisaremos algunas de las perspectivas teóricas más importantes que han guiado la investigación en el ámbito del desarrollo durante la adolescencia. Finalmente, describiremos cuáles son los cambios bio-psico-sociales que acontecen en este periodo de la vida y haremos una revisión de las investigaciones y trabajos empíricos más relevantes.

#### **1. La Adolescencia: pasado y presente**

La adolescencia, al igual que la niñez, es un periodo evolutivo que ha sufrido cambios en su grado de “visibilidad” social a través de la historia y las culturas. Aunque es evidente que la *pubertad* -entendida como el conjunto de cambios físicos que denotan la madurez física de una persona adulta- ha existido siempre, la adolescencia, tal y como hoy la entendemos, es un concepto que no está presente en la sociedad occidental hasta ya entrado el siglo XX.

Desde el punto de vista histórico, y haciendo un repaso de la obra *Historia de la Vida Privada* (Ariès y Duby, 2000), encontramos que en el periodo de la Antigüedad ya existía un interés por el paso de la infancia a la edad adulta. Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.) concebían esta transición como el momento en que se accede a la razón pero también como la época de las pasiones y de las turbulencias. Los niños eran considerados como semejantes a los animales, capaces de realizar acciones voluntarias pero no de elecciones reales, capacidad que no se alcanzaba hasta la etapa de los ocho a los catorce años, cuando el joven ya subordinaba los apetitos y emociones

al control y a las reglas. En el Imperio Romano, la constatación de la pubertad implicaba el reconocimiento de la capacidad civil. No existía la “mayoría de edad” legal y no se hablaba de menores de edad, sino simplemente de impúberes, que dejaban de serlo cuando su padre o tutor advertía que estaban ya en edad de usar el atuendo adulto y de afeitarse. A los doce años, el niño romano abandonaba la enseñanza elemental, a los catorce su indumentaria infantil y a los dieciséis podía optar por la carrera política o entrar en el ejército. Esta situación únicamente era aplicable a los hijos varones de ciudadanos romanos libres.

En la Edad Media, el crecimiento físico de un niño era considerado como el crecimiento gradual de una criatura de Dios, y niños y adultos eran cualitativamente semejantes y sólo se diferenciaban desde el punto de vista cuantitativo, es decir, el joven era un adulto en miniatura. Cloutier (1996) señala que en esta época histórica, existía la creencia de que el esperma contenía un hombre adulto en miniatura (*el homunculus*) que, implantado en el útero, crecía gradualmente sin diferenciación de tejidos ni de órganos. Sin embargo, en el Renacimiento ya encontramos nuevas formas de concebir el desarrollo humano y se plantea la necesidad de establecer programas escolares en relación con la evolución de las facultades de la persona.

La llegada de la industrialización en el siglo XIX no supuso una mejoría del estatus del niño y del adolescente: hasta la mitad del siglo, uno de cada cinco obreros era un niño. Además, en ésta época el joven púber salía pronto del seno familiar para trabajar como sirviente y no se casaba hasta bastantes años más tarde. Más adelante, con la entrada del siglo XX, el joven permanecía cada vez más tiempo con sus padres, a menudo hasta que fundaba una nueva familia. La extensión de la escolaridad y el fortalecimiento de la vida familiar en el hogar conllevan el nacimiento de la *familia moderna* constituida por el padre, la madre y los hijos. El periodo de tiempo que se establece entre la pubertad y la salida del hogar dará lugar al concepto de adolescencia tal y como hoy la conocemos. Así, frente a una rápida entrada en el mundo adulto relacionada con la incorporación al mundo laboral en épocas anteriores, actualmente, la sociedad occidental caracterizada por una creciente especialización y complejidad y, por lo tanto, por una prolongación de la formación, tiende a dilatar de manera progresiva y continua la etapa de la adolescencia. Desde este punto de vista, el concepto de

*adolescencia*, asociado con la idea de tránsito evolutivo, se ha ido construyendo socialmente.

La inserción progresiva en el seno de la sociedad constituye el hecho fundamental de la adolescencia y no debe ser confundido con el desarrollo puberal (Claes, 1991). En efecto, la pubertad aparece, con algunas variaciones, en el mismo momento evolutivo en todas las sociedades. Sin embargo, la transición social de la infancia a la edad adulta puede variar considerablemente según las culturas. La experiencia de la adolescencia y su duración están de este modo determinadas por condicionamientos culturales que relativizan el esquema universal del desarrollo humano. En este ámbito es necesario destacar las aportaciones de Margaret Mead, célebre antropóloga americana cuyos trabajos permitieron mostrar que los procesos observados en las culturas occidentales no existían en todas las sociedades humanas y cuyas nociones sobre la adolescencia contribuyeron a evaluar la influencia de la cultura en el desarrollo de este periodo de la vida.

En una investigación sobre los ritos de paso a la adolescencia en la isla de Samoa, Mead (1949) observó que las chicas samoanas no se diferenciaban entre ellas según fuesen púberes o no y, contrariamente a las chicas americanas, parecían no encontrar ninguna dificultad especial, disfrutando de una despreocupación lejos del estrés y la ansiedad. Tales diferencias eran asociadas por Mead al contraste entre la rigidez de la moral sexual entre las jóvenes americanas y la tolerancia de las costumbres samoanas. Además, en Samoa, las presiones económicas y sociales asociadas a las elecciones profesionales y morales que debían realizar las jóvenes americanas eran casi inexistentes. Más tarde, Margaret Mead (1958) realizó observaciones muy distintas en Nueva Guinea, donde la pubertad significaba el comienzo de la vida adulta, el fin de los juegos y de la despreocupación. En las chicas, las primeras menstruaciones eran celebradas pero conllevaban una reclusión de toda participación social a la espera del matrimonio. Entre los chicos, existían ritos de iniciación como la perforación de las orejas y la visita a la isla de los ancestros, pero el tiempo de reclusión era mucho más breve.

La perspectiva antropológica de Mead, sin negar los mecanismos biológicos fundamentales en la maduración puberal, presenta la adolescencia como un hecho fundamentalmente social y apoya esta hipótesis en la observación de sociedades

primitivas donde los problemas del adolescente occidental no se plantean o, al menos, no del mismo modo ni en el mismo momento. En estas sociedades, la cultura es más homogénea, la edad no es un factor de cambio brusco en los roles y las diferencias están menos marcadas que en la sociedad occidental. Según esta perspectiva, en la sociedad moderna la división de status, roles y responsabilidades y el paso de unos “compartimentos” a otros en función de la edad están en el origen del estrés adolescente. En nuestra sociedad, la prolongación de los procesos educativos y el retraso del momento de adquisición de la autonomía personal han dado lugar a una condición social, *ser adolescentes* (Funes, 1990), que tiene que ver con algunos de los problemas y necesidades que presentan los adolescentes actuales. En resumen, la adolescencia no es algo autónomo, sino una realidad que forma parte de un sistema social determinado, y es desde este entramado social que es necesario analizar las dificultades y problemas de los adolescentes (Antona, Madrid y Aláez, 2003).

## **2. ¿Qué es la adolescencia? Definición y etapas**

El interés científico por la adolescencia es también un hecho relativamente reciente que adquiere el estatus de objeto científico a principios del siglo XX, cuando Stanley Hall, discípulo de Wundt, publica la primera teoría psicológica sobre la adolescencia (Hall, 1904). Más recientemente, Koops (1996) señala que la adolescencia, definida como un periodo de cambios en el desarrollo producidos entre la niñez y la edad adulta, es una concepción aún más actual. En efecto, la consideración de la adolescencia como un periodo tormentoso y estresante, de confusión normativa y de oscilaciones y oposiciones, apuntada inicialmente por Stanley Hall, ha sido el principal referente teórico hasta hace poco tiempo y ha llegado a cristalizar en la representación cultural que aún hoy se tiene de esta etapa. Sin embargo, en las últimas décadas esta visión ha sido reemplazada por otra que conceptúa la adolescencia como un período de desarrollo positivo durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995).

Un cambio de enfoque tal supone la reevaluación de los mitos existentes acerca de esta etapa evolutiva que la suelen presentar como un periodo asociado a elevados niveles de estrés, en el que se produce una distancia intergeneracional entre padres e hijos y en el que los cambios hormonales implican graves dificultades para el

adolescente. Por el contrario, se ha constatado que la presencia de estrés es similar a la encontrada en otras etapas de la vida (Frydenberg, 1997), que la prevalencia de psicopatologías no es más alta en la adolescencia que en otros momentos vitales, y que no existen datos empíricos que avalen el foso profundo entre padres y adolescentes, sino que más bien existe una relación positiva en la que ambos comparten una parte importante de los valores sociales fundamentales (Coleman, 1993). Aunque existan partidarios de ambas posturas, se podría decir que la psicología contemporánea se ha desmarcado de la visión de la adolescencia como una etapa de crisis inevitable y ha optado por poner el acento en la idea de que una gran mayoría de adolescentes tiene los recursos necesarios para adaptarse a los cambios internos y externos que caracterizan este período e integrar esas nuevas realidades en su esquema vital.

Desde el punto de vista científico, si bien no es sencillo aportar una definición precisa de adolescencia, numerosos autores están de acuerdo en señalar como punto de partida común que se trata de *una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta*. Pero, como señala Lehalle (1995), esta definición puede no resultar satisfactoria puesto que supone una descripción de la infancia y la edad adulta como dos “estados” psicológicos relativamente estables y, sin embargo, actualmente se considera que el desarrollo se extiende al conjunto de la vida. Así, las concepciones actuales de la adolescencia la caracterizan como un periodo de ajustes a diferentes “tareas” y cambios del desarrollo entre los 12 y los 20 años (Frydenberg, 1997; Palmonari, 1993). Este lapso de tiempo de 8 años suele dividirse en tres etapas o periodos: *primera adolescencia* (12-14 años), etapa en la que se producen la mayor parte de los cambios físicos y biológicos que se mantendrán durante toda la adolescencia; *adolescencia media* (15-17 años), etapa en la que los cambios de estado de ánimo son bruscos y frecuentes y se incrementa la implicación en conductas de riesgo, y *adolescencia tardía* (18-20 años), etapa que se está alargando en los últimos años porque los jóvenes permanecen más tiempo en el hogar parental. Más recientemente, distintos autores han señalado que los rápidos cambios sociales y demográficos acontecidos en nuestra sociedad en los últimos años conllevan la necesidad de formular otra etapa, entre los 20 y los 30 años, denominada *adulthood emergente*. En esta etapa, el joven ya ha dejado atrás la dependencia propia de la infancia y la adolescencia pero está todavía lejos de asumir las responsabilidades adultas y continua implicado en las conductas de exploración y

riesgo características de la adolescencia (Arnett, 2000).

En conclusión, se puede afirmar que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el sujeto debe hacer frente a numerosos cambios. En este sentido, una de las diferencias entre este periodo y otras etapas del desarrollo evolutivo es, precisamente, el número de cambios a los que el sujeto se debe enfrentar, así como la brevedad y rapidez de los mismos. Todas estas transformaciones se articulan en tres grandes áreas: cambios en el desarrollo físico o biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el desarrollo social. En los siguientes epígrafes haremos un repaso de los cambios asociados a cada una de estas áreas, no sin antes hacer una breve referencia a las distintas perspectivas y modelos que han orientado gran parte de la investigación en el ámbito de la adolescencia.

### **3. Algunas perspectivas teóricas**

En una excelente revisión de Compas y colaboradores (1995), se presentan tres marcos interpretativos fundamentales del desarrollo adolescente. Por un lado, desde los *modelos biopsicosociales*, se considera que el desarrollo adolescente se da simultáneamente en múltiples niveles: la maduración física y biológica, que incluye el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central; el desarrollo de procesos de pensamiento, tales como los procesos socio-cognitivos, la habilidad de solución de problemas, la capacidad lingüística y las habilidades espacio-visuales; y, finalmente, el cambio en los contextos sociales en los que el adolescente se desenvuelve, así como en los roles socialmente definidos que debe desempeñar en estos contextos. El reconocimiento de la interrelación entre estos aspectos del desarrollo caracteriza los modelos biopsicosociales, en los que, por ejemplo, se analiza la relación entre pubertad y conducta, cognición, emoción y relaciones sociales. Una buena parte de estas nociones se recogen en las investigaciones que analizan los cambios fisiológicos asociados a la adolescencia y sus consecuencias conductuales, trabajos que revisaremos más adelante cuando analicemos la maduración biológica en el adolescente.

Un segundo modelo es la denominada *ciencia comportamental del desarrollo*, que señala la necesidad de un acercamiento interdisciplinario al estudio del desarrollo adolescente. Este acercamiento, propuesto por Jessor (1991, 1993), además de integrar las distintas disciplinas científicas tradicionales (sociología, antropología, psiquiatría

infantil, pediatría, criminología, demografía y educación), también integra la investigación básica y la aplicada. Jessor considera central el concepto de interrelación entre contextos, factores y conductas. Así, el impacto de distintos contextos sociales (familia, escuela, iguales, etc.) en el adolescente es interdependiente y también existe una interrelación entre las conductas en que éste se implica, tanto saludables como desajustadas (por ejemplo, el consumo de sustancias o la delincuencia).

Finalmente, los *modelos de ajuste persona-contexto* surgen de la conceptualización del desarrollo adolescente como una función del ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993). Estos modelos consideran el desarrollo del adolescente como una interacción dinámica de las características del sujeto y de su entorno. Los adolescentes provocan diferentes reacciones en su entorno como resultado del cambio en sus características físicas y comportamentales, y los contextos sociales contribuyen al desarrollo individual a través del feedback que proporcionan al adolescente. La calidad de este feedback depende del grado de ajuste entre las características de la persona y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. El desarrollo problemático deriva de un desajuste entre las necesidades del desarrollo de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan sus contextos sociales.

Frydenberg (1997) ha señalado que la adolescencia también se ha estudiado desde otras dos perspectivas complementarias: la del desarrollo y la del ciclo vital. La *perspectiva del desarrollo*, en la que la adolescencia se analiza a partir del contexto familiar, está íntimamente vinculada a la teoría psicoanalítica y a la teoría del aprendizaje social. Tradicionalmente, esta perspectiva se centra en la madurez del sujeto, los conflictos y la identidad, y se caracteriza por la investigación en función de la edad. En contraste, desde la *perspectiva del ciclo vital* el desarrollo se presenta como un proceso a lo largo de la vida en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial. Por lo tanto, la edad no funciona como una variable que marca el desarrollo, sino como una mera variable indicadora ya que, tal y como señalábamos anteriormente, se considera que el proceso de crecimiento psicológico continúa a lo largo de todo el desarrollo vital. Entonces, la adolescencia se percibe como un producto del desarrollo del niño y como un precursor del desarrollo del adulto. No es un período aislado de la vida sino una parte importante en el continuo del ciclo vital.

Un modelo representativo del estudio del desarrollo humano desde la óptica del ciclo vital es el *modelo ecológico del desarrollo humano* de Urie Bronfenbrenner (1979). Este modelo ofrece un interesante marco para comprender las relaciones entre los jóvenes y el contexto social. Bronfenbrenner parte de la formulación clásica de Kurt Lewin  $C = f(PA)$  según la cual la conducta (C) es una función del intercambio de la persona (P) con el ambiente (A), para definir el desarrollo humano como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1979, p.23). Sin embargo, añade, ha existido una marcada asimetría en la atención que la teoría y la investigación han prestado a la persona, con un escaso interés en el análisis del ambiente en que ésta se desarrolla. Esta crítica coincide con el cambio de orientación de la investigación en adolescencia de los años 80: a partir de ese momento el foco del análisis pasa del sujeto a los contextos sociales en los que tiene lugar el desarrollo físico, cognitivo y emocional del adolescente (Gecas y Seff, 1990).

Desde la orientación ecológica, podríamos situar la adolescencia en un momento de *transición ecológica* durante la cual se produce una modificación de la posición de una persona en el ambiente ecológico como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez. Se considera que toda transición es consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo y depende conjuntamente de los cambios biológicos y de la modificación de las circunstancias ambientales, en un proceso de acomodación mutua entre el organismo y su entorno. Desde esta perspectiva, se señala que el adolescente crece y se adapta a través de intercambios con sus ambientes más inmediatos o microsistemas (familia, escuela e iguales) y ambientes más distantes tales como el trabajo de los padres o la sociedad en general, organizados en estructuras concéntricas anidadas.

#### **4. Cambios y transformaciones**

La adolescencia y los cambios asociados con este periodo se analizan habitualmente diferenciando tres niveles interrelacionados: el fisiológico, el psicológico y el social. Con relación a los *cambios fisiológicos*, se produce el desarrollo completo de los órganos genitales y transformaciones físicas tales como el crecimiento del vello, el cambio en el tono de la voz de los chicos, etc. Entre los *cambios psicológicos*, cabe destacar el desarrollo del pensamiento abstracto, del razonamiento moral y de un

sistema de valores propio. Asimismo, los adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas que constituyen su identidad. Además, en esta etapa se modifican y conforman las dimensiones del autoconcepto que configuran la auto-imagen global. Por último, en el *ámbito social*, la adolescencia implica cierto distanciamiento del contexto familiar, al tiempo que se otorga una importancia creciente al grupo de amigos. Este hecho no supone necesariamente un conflicto entre los valores de la familia y los de los amigos. Al contrario, parece existir un alto grado de coincidencia entre los valores de la familia y los del grupo de iguales; los adolescentes parecen buscar en estos grupos no unos valores diferentes sino unos valores propios, la confirmación de su identidad, la posibilidad de explorar nuevas relaciones sociales, y el apoyo y comprensión de otras personas que están atravesando una etapa evolutiva similar a la suya. A continuación, profundizaremos en la descripción de los cambios bio-psico-sociales que acontecen en la adolescencia, haciendo especial hincapié en los efectos que éstos pueden tener en la conducta, cognición, afectividad y relaciones sociales del adolescente.

#### **4.1. Cambios físicos**

Las transformaciones fisiológicas y morfológicas que tienen lugar en la adolescencia constituyen uno de los acontecimientos más importantes de este periodo del desarrollo. De hecho, clásicamente la pubertad ha señalado el comienzo de la adolescencia. Además, estos cambios físicos suelen suscitar un ajuste psicológico de la propia imagen corporal. En un primer momento repasaremos las bases fisiológicas de las transformaciones que se producen durante la adolescencia. A continuación, analizaremos las repercusiones psicológicas de estos cambios, tanto en chicos como en chicas, y tendremos en cuenta las posibles variaciones cronológicas, individuales o colectivas.

##### **4.1.1. Cambios somáticos**

La maduración del pubescente se expresa principalmente en una serie de cambios morfológicos y hormonales que tienen lugar de forma más o menos simultánea. En relación con los cambios morfológicos, la maduración física consiste particularmente en el denominado “estirón puberal”, un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, comienza por las extremidades -manos y pies, brazos y piernas- y alcanza finalmente el tronco. Si bien

este cambio corporal se produce en ambos sexos, la coordinación y sucesión del mismo es diferente para chicos y chicas. Las chicas suelen presentar el estirón puberal, el aumento de peso y las primeras apariciones de caracteres sexuales secundarios alrededor de los 10-11 años, mientras que los chicos presentan los mismos cambios un año después. Respecto de los cambios hormonales, el organismo comienza a producir hormona luteinizante (LH) y hormonas folículo estimulantes (FSH) en distintas cantidades según el sexo. Como consecuencia, se produce el desarrollo de los ovarios en la mujer y de los testículos en el varón, y se estimula la producción de hormonas sexuales (estrógenos y andrógenos). Todo esto conlleva la maduración de los óvulos y la producción de espermatozoides, así como el desarrollo de las características sexuales visibles.

Es necesario tener en cuenta que existen distintos factores, físicos, sociales y culturales, que pueden influir en el inicio y desarrollo de los cambios físicos en la pubertad: un nivel económico alto, un estilo de vida saludable y el bienestar psicosomático, entre otros, parecen promover un adelantamiento de la pubertad, mientras que las enfermedades crónicas, el estrés, y la actividad deportiva intensa parecen retardarla. Un ejemplo interesante es la evolución del crecimiento del organismo a lo largo de los siglos, donde el aumento progresivo de la talla y el peso de la población, así como una menarquía más precoz, han estado ligados a la mejora de las condiciones sanitarias y de nutrición.

Finalmente, distintos estudios han asociado los cambios hormonales de la pubertad a una mayor activación y excitabilidad que puede tener consecuencias emocionales tales como el ánimo depresivo en chicas, y conductuales como la agresividad y la dominación en chicos (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Inoff-Germain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler y Chrousos, 1988; Udry y Talbert, 1988). Sin embargo, estas asociaciones entre cambios hormonales, humor y conducta no han sido consistentes y la investigación relacionada suele ofrecer resultados débiles y contradictorios (Alsaker, 1995).

#### **4.1.2. Aspectos psicosociales de la maduración**

Según Alsaker (1996), el desarrollo del adolescente en la pubertad no sólo es una adaptación a las nuevas características derivadas de los cambios fisiológicos, sino que también supone la adaptación a un ambiente social cambiante y la integración de

reacciones y expectativas discordantes de los otros significativos. Desde esta perspectiva, se han llevado a cabo diferentes investigaciones que analizan los efectos que los cambios madurativos tienen en las relaciones con los iguales y la familia, en la configuración de la propia imagen corporal y en el desarrollo de distintos problemas de conducta.

En el estudio de las *relaciones con los iguales*, se ha observado que los adolescentes con un desarrollo más precoz son normalmente más populares entre sus compañeros. Un desarrollo más tardío implica ventajas que no tienen que ver con el estatus en el grupo de iguales sino con una mayor curiosidad intelectual, iniciativa social y participación en actividades (Cloutier, 1996). Desde el punto de vista longitudinal, las chicas que maduran temprano tienen amigas más mayores que ellas, aspecto que implica una redefinición de la red de iguales en función del nivel madurativo (Stattin y Magnusson, 1990). En el ámbito de las *relaciones familiares*, parece que la maduración física conlleva una mayor autonomía emocional de los padres junto con una mayor conflictividad y una menor cercanía con ellos (Paikoff y Brooks-Grunn, 1991; Alsaker, 1995). Respecto de la *imagen corporal*, parece que los chicos precoces están más satisfechos con su altura y desarrollo muscular, mientras que las chicas precoces generalmente se quejan del aumento de su peso. Además, estas chicas no sólo se consideran menos atractivas, sino que también son percibidas como menos atractivas por los iguales (Rodríguez-Tomé, 1997). Este periodo presenta la particularidad de descubrir en la percepción de uno mismo y de los otros, la interdependencia de la apariencia física y la popularidad en el seno de las relaciones interpersonales.

Finalmente, uno de los ámbitos de investigación que mayor atención ha recibido en relación con el desarrollo madurativo y sus consecuencias psicosociales ha sido el relacionado con el estudio de *problemas de tipo internalizante* (principalmente el desarrollo de síntomas depresivos) y *externalizante* (implicación en conductas antisociales). Por un lado, la tendencia a la depresión y el estado de ánimo negativo se han asociado positivamente con la maduración precoz, especialmente en las chicas (Stattin y Magnusson, 1990; Alsaker, 1992). Por otro lado, el desarrollo madurativo también se ha relacionado con la existencia de problemas de conducta: aquellos adolescentes que maduran antes o después que sus compañeros de igual edad presentan

más problemas de conducta como consumo de sustancias, robos y violación de normas (Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Stattin y Magnusson, 1990). Williams y Dunlop (1999) señalan que las razones por las que el adolescente se implica en conductas disruptivas difieren según el estatus madurativo: para los adolescentes más precoces, la elevada participación en estas conductas puede atribuirse al hecho de que su grupo de iguales es de mayor edad, mientras que para los adolescentes que se desarrollan más tarde, estas conductas pueden constituir un medio para alcanzar un mayor grado de autoestima, autonomía y popularidad entre sus iguales.

#### **4.2. Cambios psicológicos**

El crecimiento del cuerpo y la maduración de las características sexuales secundarias no son los únicos acontecimientos que marcan el periodo de la adolescencia. El conjunto de la actividad mental del adolescente también sufre una reestructuración importante: se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores propio, se explora la identidad y se diversifican valoraciones de uno mismo.

##### **4.2.1. El desarrollo cognitivo**

La teoría del desarrollo cognitivo formulada por Jean Piaget (1972) continúa siendo una de las explicaciones más influyentes en el análisis del desarrollo cognitivo en la adolescencia. Piaget concibe la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo: existe una interacción entre el sujeto y el medio ambiente en la que el sujeto debe buscar un equilibrio realizando adaptaciones intelectuales. A lo largo del desarrollo y como fruto de experiencias cotidianas, el pensamiento se organiza en estructuras cada vez más complejas con el fin de aprehender la realidad. En la siguiente tabla se presenta un resumen de los estadios del desarrollo intelectual según este autor.

**Tabla 1: Fases del Desarrollo Cognitivo según Piaget (1972)**

<b>Edad</b>	<b>Estadio</b>	<b>Características</b>
0-12 años	<i>Periodo Sensorio-motriz</i>	Acción del “aquí y ahora”
2-7 años	<i>Periodo Pre-operatorio</i>	Pensamiento simbólico e intuitivo
7-12 años	<i>Periodo Operatorio Concreto</i>	Operaciones mentales
+ 12 años	<i>Periodo Operatorio Formal</i>	Pensamiento hipotético deductivo

Piaget concibe la adolescencia como la última etapa en la construcción de las operaciones formales. Esto implica que el adolescente es capaz de razonar mediante el pensamiento hipotético-deductivo, es decir, a partir de hipótesis enunciadas

verbalmente, independientemente del contenido de los enunciados y sin necesidad de manipular objetos concretos. En el ámbito del razonamiento inductivo, el niño que se encuentra en la etapa operatoria concreta únicamente es capaz de manipular lo real para producir los efectos deseados. Sin embargo, el adolescente situado en la etapa operatoria formal es capaz de reflexionar y hacer el inventario de las hipótesis posibles más allá de los hechos inmediatamente representables, y ya no está limitado, como en el periodo anterior, por el manejo de lo real y directamente accesible.

Sin embargo, distintos autores han señalado que el dominio del pensamiento hipotético-deductivo que corresponde al final del desarrollo del pensamiento formal, no es alcanzado por el conjunto de los adolescentes y ni siquiera por el total de los adultos. Según Cloutier (1996), numerosos jóvenes que han alcanzado un nivel elevado en el razonamiento formal todavía afrontan situaciones nuevas de forma intuitiva, y progresan lentamente hacia una organización más sistemática del pensamiento. Además, también se ha cuestionado la universalidad de las estructuras cognitivas de Piaget y la generalización del estadio formal. Se ha señalado que es necesario tener en cuenta el rol del ambiente social y de la experiencia adquirida, principalmente en la escuela, por tener un notable impacto en el desarrollo de las estructuras cognitivas formales. Así, se ha observado que el aprendizaje de operaciones formales difiere según las modalidades de entrenamiento y de evaluación utilizadas en los centros educativos (Claes, 1991; Lehalle, 1995).

Para finalizar, es necesario señalar que las características del pensamiento formal permiten la posibilidad de desarrollar otros dos tipos de pensamiento en los adolescentes. Por un lado, la metacognición o capacidad para pensar sobre los propios pensamientos, que implica, por ejemplo, no sólo inferir reglas a partir de observaciones, sino también reflexionar sobre estas reglas para elaborar otras nuevas. Además, la conciencia sobre el propio pensamiento tiene repercusiones en la memoria (desarrollo de estrategias mnemotécnicas), la comunicación (desarrollo de la metacomunicación) o la introspección (reflexión sobre los propios sentimientos, percepciones, etc.). Por otro lado, la cognición social o capacidad para pensar en los pensamientos de los demás, que permite al adolescente comprender el punto de vista de los otros, sus sentimientos y actitudes. Es decir, los niños poseen la sensibilidad de sentir las emociones de los otros pero no son capaces de prever sus sentimientos y pensamientos en diferentes contextos;

sin embargo, los adolescentes son capaces de reflexionar sobre los pensamientos de los demás, así como sobre sus relaciones interpersonales

#### **4.2.2. El desarrollo moral**

El razonamiento moral se refiere al conjunto de criterios utilizados por una persona para juzgar un comportamiento como justo o injusto, bueno o malo. Tanto el razonamiento moral como la cognición social, señalada anteriormente, se relacionan estrechamente con el desarrollo cognitivo del adolescente ya que implican la comprensión de las conductas de los otros. En efecto, ambos modos de pensamiento necesitan de la capacidad de razonamiento lógico, de integración de la información y de reflexión sobre distintas posibilidades, todas ellas ligadas al desarrollo del pensamiento formal. Sin embargo, estos dos procesos mentales se distinguen en su finalidad: mientras que la cognición social tiene por objeto la comprensión de la dinámica de las conductas humanas, el razonamiento moral añade a esta comprensión un juicio que valora estas conductas. Por tanto, en la etapa adolescente, el desarrollo moral es también un dominio donde las transformaciones son profundas, y es el periodo durante el cual la persona define una orientación moral que, por lo general, mantendrá el resto de su vida.

En el estudio del desarrollo del juicio y razonamiento moral, destacan los modelos de dos influyentes autores: Piaget, interesado principalmente en el desarrollo del juicio moral en la infancia, y Kohlberg, centrado en este desarrollo moral a lo largo de la adolescencia y la edad adulta. Ambos modelos mantienen la misma concepción de fases sucesivas ligada a la evolución cognitiva y moral. En la tabla 2 se hace una presentación comparativa de ambos modelos.

**Tabla 2 Fases del Desarrollo Moral según Piaget (1932) y Kohlberg (1969)**

PIAGET	Edad	KOHLBERG
<p><i>Moralidad heterónoma:</i></p> <p>Las normas son impuestas por los adultos (moral del deber y de la obediencia).</p>	0 . . .	<p>Nivel Preconvencional</p> <p><i>Fase 1: Fase del castigo y la obediencia.</i></p> <p>Egocentrismo y falta de consideración por los intereses de otros.</p> <p><i>Fase 2: Fase del intercambio instrumental.</i></p> <p>El aspecto más importante es satisfacer los propios intereses y necesidades.</p>
<p><i>Moralidad autónoma:</i></p> <p>Las normas emergen de las relaciones de reciprocidad y cooperación entre las personas. Necesita de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la capacidad de <i>descentramiento</i> (comprender el punto de vista de los otros)</li> <li>▪ la experiencia de interacciones sociales recíprocas en igualdad.</li> </ul>	7 . . . <b>a</b> <b>d</b> <b>o</b> <b>l</b> <b>e</b> <b>s</b> <b>c</b> <b>e</b> <b>n</b> <b>c</b> <b>i</b> <b>a</b> 16 +	<p>Nivel convencional</p> <p><i>Fase 3: Fase de las Expectativas Interpersonales Mutuas.</i></p> <p>Compartir sentimientos y acuerdos sustituye como prioridad a los intereses individuales.</p> <p><i>Fase 4: Fase del conocimiento y mantenimiento del Sistema Social.</i></p> <p>La prioridad cambia desde las personas íntimas al sistema social en general. Las leyes tienen que ser respetadas.</p>
	. . .	<p>Nivel Postconvencional</p> <p><i>Fase 5: Fase de los Derechos Prioritarios y del Contrato Social.</i></p> <p>Es conveniente respetar la variabilidad y elaborar contratos sociales para preservar los valores y derechos individuales.</p> <p><i>Fase 6: Fase de los Principios Éticos Universales.</i></p> <p>Los juicios morales están guiados por principios éticos universales fundamentados en la racionalidad como la justicia, la igualdad de derechos humanos o el respeto a la dignidad de los seres humanos.</p>

Distintos estudios longitudinales han mostrado que, efectivamente, existe una secuencialidad con tendencia ascendente en el desarrollo moral de la persona. Walker y Taylor (1991) observaron los cambios en las fases teóricas de Kohlberg en niños, adolescentes y adultos durante un período de dos años, y concluyeron que casi el 70% de los sujetos habían seguido pautas de desarrollo acordes con la secuencia esperada. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no es posible clasificar a los adolescentes en una sola fase ya que la evaluación moral en la adolescencia debe integrar las variaciones que pueden presentarse en las fases. Así, por ejemplo, una decisión moral puede pertenecer a más de una fase a la vez o puede depender de la situación evaluada.

En el estudio del desarrollo moral, también es necesario considerar si existen diferencias en el juicio moral de los adolescentes en función del sexo. Según la crítica de Gilligan (1982) al modelo de Kohlberg, existe un sesgo hacia el varón, ya que en el modelo los aspectos relacionados con la justicia y la ley se sitúan en la fase cuarta, mientras que los aspectos relacionados con la ética del cuidado, culturalmente relacionados con el rol de género femenino, pertenecen a la fase anterior. Esta controversia se resuelve con la distinción entre la madurez moral -la posición evolutiva según el sistema de Kohlberg- y el tema de la orientación moral -la justicia, el sistema legal, los aspectos del cuidado, las relaciones interpersonales, etc.- Los resultados empíricos indican que existen diferencias en función del sexo en la orientación moral pero no en la madurez moral. (Wark y Krebs, 1996).

Finalmente, es necesario señalar que el ambiente social del adolescente -familia, iguales, cultura- también puede influir en su desarrollo moral. Por ejemplo, se ha observado que la calidad de las relaciones de los jóvenes tanto con sus progenitores como con sus amigos, y el razonamiento moral de ambos grupos, son los mejores predictores del desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes (Walker, Hennig y Krettenauer, 2000). También, se han encontrado importantes correlaciones entre el razonamiento moral de los padres y el de los hijos, y se ha observado que la experiencia con los iguales y la resolución de conflictos que surgen en las relaciones dentro de los grupos de amistades pueden promover positivamente el desarrollo moral (Edwards, 1982 Speicher, 1994). En relación con la influencia de la cultura, las investigaciones transculturales apoyan la universalidad del modelo de fases de Kohlberg, siempre que se hagan algunos ajustes en su evaluación para encajar la especificidad de los ambientes (Snarey, 1985).

En resumen, la investigación se apoya en una visión constructivista del desarrollo moral: los juicios morales se construyen a través de las interacciones del sujeto con las circunstancias y los estímulos ambientales. Así, aunque Kohlberg siempre ha reivindicado que los factores cognitivos son de principal importancia en el desarrollo moral, también parecen estar implicados elementos afectivos y la influencia de figuras importantes como los padres o los iguales.

#### **4.2.3. Identidad, autoconcepto y autoestima**

La adolescencia supone responder a la pregunta fundamental de ¿quién soy yo? Los adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas de la vida. En otras palabras, los adolescentes se implican en la definición de su identidad y de la imagen de sí mismos. Esto no quiere decir que el proceso de construcción del mundo personal se revele únicamente en la adolescencia -éste proceso comienza en la infancia y continua ampliamente en la edad adulta- sino que en este momento preciso se acelera y se hace más patente (Cloutier, 1996). El acceso a la autonomía personal exige que el adolescente sepa lo que es y lo que no es, ya que ser autónomo supone poder situarse en el mundo como una persona distinta, con sus características y preferencias propias.

En la literatura científica relacionada con el sí mismo es frecuente encontrar términos tales como identidad, *self*, autoestima, autoconcepto, autoconcepciones, autoimagen o autorrepresentaciones. Tales conceptos, si bien suelen utilizarse indistintamente, poseen matices teóricos que los diferencian. El *self* o *sí mismo* se refiere fundamentalmente a un proceso de reflexividad que proporciona la base filosófica para la investigación psicosocial del autoconcepto, pero en sí mismo no es accesible a la investigación empírica (Gecas, 1982). El *autoconcepto* es el resultado de esta actividad reflexiva y constituye el concepto que el sujeto tiene de sí mismo (Rosenberg, 1979). En otras palabras, el autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos o representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo (por ejemplo, considerarse “alto/a”, “moreno/a”, etc.). Sin embargo, la *autoestima* consiste en añadir a estas concepciones de uno mismo unas cualidades subjetivas y valorativas (García y Musitu, 1999). Estas cualidades provienen de la propia experiencia y son evaluadas como positivas o negativas (por ejemplo, valorar positivamente el considerarse “alto/a”). Así pues, la autoestima se presenta como la conclusión final de la autoevaluación y se define como la satisfacción personal del sujeto consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y la autoaprobación.

Finalmente, la *identidad* surge de la necesidad que tiene el sujeto de reconocerse distinto al resto de personas. En psicología, existe una variedad de acercamientos al constructo de identidad: desde la psicología clínica se ha aludido a este concepto al analizar los problemas derivados de la pérdida de identidad, desde la psicología evolutiva se ha señalado la importancia de la búsqueda de la identidad en la

adolescencia, y desde la psicología social se ha distinguido entre identidad social (derivada de la pertenencia a un grupo y potenciada por la comparación con otros grupos) e identidad personal (derivada de la comparación con otros sujetos dentro del mismo grupo). A continuación profundizaremos en todos estos aspectos haciendo especial hincapié en cómo se desarrollan durante la adolescencia y qué implicaciones tienen para un ajuste óptimo.

### ***El desarrollo de la identidad en la adolescencia***

En el estudio de la identidad, Erikson (1968) ha sido un autor fundamental que ha analizado la adolescencia como un periodo activo de construcción identitaria. Según este autor, el desarrollo de la identidad en el adolescente depende de la evolución de tres componentes: (a) *integridad*, la emergencia de un sentimiento de unidad interior que integra la conducta en un todo coherente; (b) *continuidad*, la adquisición de un sentimiento de continuidad temporal enlazando pasado, presente y futuro y que conduce al adolescente a tomar conciencia de seguir una trayectoria de vida que tiene un sentido y una dirección; y (c) *interactividad*, la interacción con las personas importantes del entorno que guía las elecciones. Según este autor, en el ciclo vital existen ocho estadios del desarrollo que implican, cada uno de ellos, tensiones y conflictos, que el sujeto debe superar adaptándose al ambiente y conservando su identidad. Estos conflictos y tensiones entre tendencias contradictorias son generadores de desarrollo positivo si se resuelven constructivamente, pero si el conflicto no es resuelto correctamente, se integra una tendencia negativa en la identidad y se frena el desarrollo. En la tabla 3 presentamos los estadios del desarrollo de la identidad propuestos por Erikson.

**Tabla 3 Estadios del Desarrollo de la Identidad de Erikson (1968)**

<b>Fase</b>	<b>Edad</b>	<b>Conflicto</b>
1.Reconocimiento mutuo	0-24 meses	Confianza-Desconfianza
2.Autonomía/voluntad de ser uno mismo	2-3 años	Autonomía-Vergüenza y duda
3.Iniciativa	4-5 años	Iniciativa-Culpabilidad
4.Competencia/determinación de tareas	6-11 años	Habilidad-Inferioridad
5.Crisis de identidad/adolescencia	12-18 años	Identidad-Confusión de roles
6.Intimidad	Joven adulto	Intimidad y solidaridad-Aislamiento
7.Descendencia	Adulto	Perpetuación-Estancamiento
8.Trascendencia	Edad madura	Integridad-Desesperación

Como observamos en la tabla, esta teoría propone una perspectiva completa de la vida en la que en la adolescencia (quinta etapa) tiene lugar una tarea crucial de definición de la identidad. En esta etapa, el desarrollo de la identidad tiene lugar cuando los adolescentes asumen una serie de compromisos que les conducirán a la vida adulta. Estos compromisos comprenden la toma de decisiones académicas, la elección de un conjunto significativo de valores filosóficos por los que vivir y la satisfacción de las formas de expresión del rol sexual. Si el adolescente asume convenientemente estos compromisos, consolidará su identidad y avanzará hacia el rol adulto.

Más recientemente, los científicos sociales han intentado estudiar empíricamente la identidad y su proceso de formación en la adolescencia. Marcia (1989) operacionalizó las concepciones de Erikson mediante la identificación y validación empírica de cuatro estados de identidad diferentes a través de los cuales los adolescentes más mayores forman los compromisos de identidad dentro de cualquier contexto social dado. Estos cuatro estilos o estados de identidad son: adquisición de la identidad, moratoria, exclusión y difusión. Las características principales de cada estado se presentan brevemente en la siguiente tabla, donde la implicación se refiere al grado de compromiso en la adquisición de roles adultos y la exploración tiene que ver con el interés en conocer y contrastar diferentes opciones.

**Tabla 4 Características personales relacionadas con los cuatro estadios de identidad de Marcia (1989)**

	Baja exploración	Alta exploración
Baja implicación	Nº 1 <i>Identidad difusa</i> - relaciones superficiales - escasa movilización - frágil defensa del yo - ausencia del sentido de la vida	Nº 3 <i>Moratoria</i> (exploración) - participación elevada - reflexión interior activa - búsqueda de independencia - fácil resistencia - búsqueda de equilibrio
Alta implicación	Nº 2 <i>Identidad excluida</i> - personalidad convencional - control pulsional elevado - escasas dudas - gran lealtad hacia las reglas	Nº 4 <i>Identidad acabada</i> - conciencia de las propias fuerzas y límites - valorización de la independencia y de la productividad - capacidad de intimidad

En la investigación longitudinal y retrospectiva se han examinado los patrones intra-individuales de cambio en la evolución de los estados de identidad y ha indicado de forma consistente que la posición de la moratoria es el estado de identidad menos estable (Kroger, 1995). Esta posición probablemente genera niveles de ansiedad tan

molestos que las indecisiones relacionadas con la identidad no se pueden mantener durante un largo período de tiempo. Además, normalmente, cuando tiene lugar un cambio en el estado de identidad, éste se produce del estado excluido al de moratoria y, posteriormente, del de moratoria al de adquisición (Kroger y Haslett, 1991). En la investigación que ha examinado las pautas inter-individuales del desarrollo, se evidencia que el sexo también parece ser un factor que influye en las pautas de adquisición de la identidad. En este sentido, la toma de decisiones ocupacionales influye en el desarrollo de la identidad para ambos sexos, pero las mujeres parecen sentir mayor interés que los hombres por cuestiones interpersonales y por las relaciones íntimas en relación con su identidad (Luján, 2002).

### ***Autoconcepto y autoestima en la adolescencia***

Los constructos de autoconcepto y autoestima han presentado una gran trascendencia en la explicación del comportamiento humano y su estudio ha tenido una larga y controvertida trayectoria en la historia de los diferentes ámbitos de la psicología (clínica, educativa, social) (Markus y Wurf, 1987). Efectivamente, ya a finales del siglo XIX, William James distinguió el Yo (autoconcepto como conocedor o sujeto) del Mí (autoconcepto como objeto de conocimiento, y fue la concepción del Mí empírico la que evolucionó hacia las actuales teorías del autoconcepto. Más tarde, los postulados de James sirvieron de base para el *Interaccionismo Simbólico*, corriente desde la que autores como Cooley (1902) y Mead (1934) sugieren que la definición del sí mismo se elabora en continua interacción con otros seres humanos. En otras palabras, el autoconcepto surge en las interacciones sociales y se desarrolla en función de cómo los otros reaccionan ante el sujeto. A través de este proceso, la persona es capaz de predecir el comportamiento de los otros, al tiempo que va internalizando las características de la sociedad a la que pertenece, lo que facilita la evaluación de su propia conducta y características personales. En este sentido, la perspectiva interaccionista proporciona una importante base teórica para explicar cómo la familia y, en general, todos los agentes implicados en el proceso de socialización, conforman el autoconcepto del adolescente.

A finales de los años setenta, Shavelson, Hubner y Stanton (1976), tras una revisión de las definiciones y términos existentes acerca del autoconcepto, llegaron a las siguientes conclusiones: (a) está organizado o estructurado; (b) es multidimensional o

multifacético; (c) es jerárquico, con percepciones de la propia conducta en la base de la jerarquía, inferencias sobre el sí mismo en dominios más amplios (por ejemplo social, físico, académico) en el medio de la jerarquía y un autoconcepto global en la cima; (d) el autoconcepto global es estable, pero a medida que descendemos en la jerarquía se hace más específico de la situación y por lo tanto más variable; (e) a lo largo del desarrollo aumenta el número de dimensiones o ámbitos en los que el sujeto se evalúa; y (f) el autoconcepto recoge tanto los aspectos descriptivos como los evaluativos de la persona. Para Shavelson, la última dimensión, la autovaloración global, se correspondería con la autoestima global del sujeto.

Según Harter (1999), el desarrollo cognitivo en la adolescencia actúa como uno de los factores que contribuyen de forma significativa a la complejidad del autoconcepto en esta etapa, puesto que se produce un incremento en el número de dimensiones en que las personas se describen a sí mismas. En comparación con el niño, también aumenta el número de contextos sociales donde el adolescente participa y, por lo tanto, aumenta el número de oportunidades para la interacción social con diferentes personas y grupos sociales. Así, los cambios que concurren en la adolescencia (físicos, psicológicos y sociales) implican una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo y una reelaboración de la propia autodefinición y, por tanto, cabe esperar que ésta sufra grandes modificaciones que resulten en un autoconcepto más diferenciado, mejor organizado y elaborado a partir de conceptos más abstractos (Steinberg y Morris, 2001).

La consideración del autoconcepto como un constructo multidimensional ha sido ampliamente contrastada en adolescentes. Así, por ejemplo, respecto de la “centralidad” de determinadas dimensiones en el autoconcepto de los adolescentes, Alsaker y Olweus (1993) observaron que las actividades que más les definían eran las sociales, ya que representaban el 24% de todas las mencionadas y eran seleccionadas como una de las cinco actividades más importantes por el 80%. En nuestro contexto, las dimensiones más importantes para la definición del autoconcepto de los adolescentes son la apariencia física y la familia, aunque el orden de importancia varía en función del sexo y la edad del adolescente (Broc, 2000). Sin embargo, parece que el autoconcepto académico no es de los más importantes para los adolescentes, aunque las tareas académicas constituyan una de sus principales actividades cotidianas.

Por un lado, la consideración de factores como los cambios en el desarrollo cognitivo en función de la edad ha despertado en los investigadores un interés por el efecto de esta variable en el autoconcepto y autoestima. En un trabajo de revisión realizado por Marsh (1989), se concluye que la edad mantiene una relación curvilínea en forma de “U” con el autoconcepto durante el periodo adolescente: se observa un descenso en la autoestima en los 8-10 años que continúa durante la adolescencia media, seguido de un ascenso en la adolescencia tardía y adultez. Parece que en la adolescencia media la confusión e inestabilidad evolutiva puede ser mayor, debido a que las nuevas habilidades cognitivas permiten al joven darse cuenta de las inconsistencias en los distintos dominios del autoconcepto y en las opiniones de los otros significativos, lo que puede provocar una mayor auto-crítica y menor autoestima (Harter, 1999).

Por otro lado, si bien las diferencias entre sexos no suelen ser siempre significativas, sí son consistentes. En este sentido, las chicas suelen ser más vulnerables en sus autorrepresentaciones y tienen autoevaluaciones globales más negativas en comparación con los chicos (Alsaker y Olweus, 1993; Carlson, Uppal y Prosser, 2000). La edad de los doce años parece ser el punto de inflexión a partir del cual las chicas empiezan a mostrar un peor autoconcepto que los chicos, una autoestima más baja, una menor autoconfianza y una peor aceptación de su imagen física (Amezcuea y Pichardo, 2000). También en el área académica, las chicas informan de una competencia académica percibida más baja a pesar de un logro escolar ligeramente superior (Maccoby y Jacklin, 1974; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). Sin embargo, otros autores no han encontrado diferencias en el autoconcepto académico y sí han observado diferencias en función del sexo en otras dimensiones: los chicos presentan un mayor autoconcepto global y emocional, mientras que las chicas informan de un mayor autoconcepto familiar (Amezcuea y Pichardo, 2000). Respecto del autoconcepto físico, las chicas otorgan una mayor importancia a la apariencia física, considerando el atractivo físico como algo más relevante para el autoconcepto global que los chicos, aunque obtienen puntuaciones más bajas tanto en la autoestima física como en la deportiva (Pastor y cols., 2003; Usmiani y Daniluk, 1997).

Finalmente, una importante línea de investigación se ha centrado en analizar las fuentes y correlatos de la autoestima en la adolescencia. Se ha constatado que el apoyo y aprobación parental, el apoyo de los iguales y el logro escolar son factores con un gran

impacto en la autoestima, y parece que los adolescentes establecen los juicios acerca de su autovalía a través del *feedback* recibido en estos contextos relacionales, es decir, de los padres, profesores y compañeros de clase (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Además, también se ha comprobado que las autoevaluaciones tienen un papel fundamental en el ajuste y en la calidad de vida del adolescente: el autoconcepto predice la satisfacción y el bienestar subjetivo y tiene, por tanto, un papel activo en el desarrollo saludable de la persona (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Musitu et al., 2001).

### **4.3. Cambios Sociales**

La adolescencia se caracteriza también por los importantes cambios que acontecen en el universo social y relacional del sujeto. En párrafos anteriores se ha señalado que el reconocimiento de la propia individualidad va acompañado del reconocimiento de la individualidad de los otros y de las diferencias entre unos y otros. Así, del mismo modo que el desarrollo del conocimiento sobre uno mismo se va fundamentando en características cada vez más abstractas y a los atributos físicos se van añadiendo otros relativos a lo psicológico, se observa un proceso semejante en la consideración que el adolescente tiene de sus relaciones sociales. Desde un punto de vista estructural, podemos señalar que en la red social de un adolescente se pueden diferenciar a su vez cuatro sub-redes más o menos relacionadas entre sí: la familia (padre, madre y hermanos), los iguales (amigos, amigos íntimos y pareja), la familia extensa (abuelos, tíos, primos, etc.) y otros adultos significativos (profesores, vecinos, etc.).

Según un estudio de Blyth (1982), aunque la red social de los adolescentes está fundamentalmente constituida por iguales (un tercio de las personas nombradas como significativas por los adolescentes son iguales del mismo sexo), los padres son con ventaja las personas nombradas como más influyentes en sus vidas y, de ellos, el 95% de los adolescentes señala a la madre como la persona más importante y próxima. El estatus del padre también es importante, aunque su relevancia disminuye a medida que avanza la adolescencia. Además, un 20% de los adolescentes no lo nombran cuando designan a personas significativas, sobre todo en los casos de divorcio. Tras los padres, los hermanos y los amigos, las personas más importantes son miembros de la familia extensa. Además, la mayoría de los adolescentes designan a otro adulto no emparentado

como persona significativa en su red social. A continuación haremos un breve repaso de los cambios observados en el ámbito relacional de los adolescentes y pondremos una especial atención en los contextos familiar y de iguales y en la relación entre estos dos contextos.

#### **4.3.1. Las relaciones familiares: padres y hermanos**

El adolescente introduce nuevas relaciones sociales en su mundo social y marca distancias con sus padres. Sin embargo, aunque la influencia de los padres ya no es tan importante como durante la infancia, la familia tiene todavía un rol primordial en la adolescencia. Los padres son agentes de socialización fundamentales y fuente de numerosas reglas y modelos que son interiorizados en el proceso de socialización. Partiendo de las ideas de Brofenbrenner (1979), podemos decir que la importancia del sistema familiar a lo largo del desarrollo de una persona reside en que se trata del primer contexto de desarrollo. Más aún, la familia es el “procesador central” donde tienen lugar experiencias concretas de desarrollo pero también se organizan, y traducen e interpretan las acaecidas en otros contextos significativos como la escuela, los iguales o la comunidad.

Tradicionalmente, se ha hablado de la “inevitable confrontación” entre padres e hijos adolescentes. Sin embargo, aunque las relaciones padre-hijos se transforman de forma considerable durante la adolescencia, estos cambios no se acompañan ni por una ruptura de los lazos emocionales ni por una desvinculación familiar marcada (Youniss y Smollar, 1985). Al contrario, la evolución de las relaciones en el paso de la infancia a la edad adulta se caracteriza a la vez por la continuidad de las funciones esenciales ejercidas por los padres y el cambio de los modos de interacción: disminución de la asimetría en las relaciones padres-hijos, acceso del joven a una cierta autonomía y reconocimiento mutuo del estatus. La autoridad unilateral se va sustituyendo por la reciprocidad y la negociación cooperativa y el joven, al mismo tiempo que va reconociendo sus propios límites, descubre los de sus padres. Para que todo esto ocurra, es necesario que tenga lugar una buena comunicación en el seno de la familia de manera que facilite la comprensión mutua (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

En un estudio realizado por Choquet y Ledoux (1994), siete de cada diez adolescentes en Francia afirmaban tener una vida familiar agradable. Sin embargo, esta percepción dependía del sexo del adolescente y de si se trataba de la madre o del padre.

Respecto del sexo del adolescente, el 74% de los chicos percibían de manera positiva el ambiente familiar, frente a un 67% de las chicas, quienes parecen ser más exigentes con el funcionamiento de sus familias. Sólo el 15% de los adolescentes señaló un desinterés hacia los padres o, al contrario, un exceso de interés (14%). Además, los adolescentes diferenciaban entre el padre y la madre: el padre era percibido como menos disponible con respecto a la madre por el 24% de los chicos y el 28% de las chicas. Finalmente, los adolescentes juzgaron que los padres eran los interlocutores más importantes para hablar de las dificultades escolares y los problemas de salud, y las chicas eran las que más hablaban acerca del cuerpo y la sexualidad. Sin embargo, en España parece que hay diversidad de opiniones las adolescentes, desde aquellas que cuentan sus problemas en la escuela a sus padres a aquellas que prefieren no hacerlo.

Con respecto a las relaciones con los hermanos, parece que éstas implican más aspectos positivos que negativos durante la adolescencia. Según Cloutier (1996), la mayoría de los hijos únicos desearían tener hermanos y los que los tienen dicen estar satisfechos y orgullosos de ellos. Sin embargo, las relaciones con los hermanos durante la adolescencia constituyen una paradoja: por un lado, destacan los aspectos positivos tales como realizar actividades comunes, la proximidad afectiva, la cooperación, la solidaridad y el apoyo; y, por otro lado, son una fuente muy importante de conflictos, a menudo violentos y cargados de emoción, sobre todo en los primeros años de la adolescencia. A medida que pasan los años, la frecuencia e intensidad de los conflictos van disminuyendo y las relaciones entre los hermanos llegan a ser más positivas e igualitarias (Furman y Buhrmester, 1985).

#### **4.3.2. Las relaciones con los iguales**

Uno de los cambios sociales más destacados en la adolescencia es la importancia que adquiere la relación con el grupo de iguales. La característica que mejor define al grupo de iguales es que suele estar constituido por adolescentes que están en el mismo nivel de desarrollo social, emocional y cognitivo, aunque no tienen por qué ser necesariamente de la misma edad. Las relaciones entre iguales son normalmente más horizontales que las relaciones padres-adolescentes. Además, este tipo de contactos entre iguales desempeña un papel relevante en el crecimiento y desarrollo del adolescente.

Desde el punto de vista teórico, una de las explicaciones fundamentales del desarrollo de la amistad es la *Teoría Interpersonal* de Sullivan (1953). Según este autor, en la infancia la amistad responde a una necesidad de aceptación, pero en el período preadolescente las interacciones con el grupo de iguales cambian hacia una necesidad de intimidad interpersonal. Sullivan propuso una progresión en el desarrollo de las amistades en cuatro fases fundamentada en la premisa principal de que a través de estas relaciones íntimas entre compañeros, los niños desarrollan la capacidad de empatizar y simpatizar con otros. En la tabla 5 se especifican las características más importantes de cada fase, siendo la cuarta y última la correspondiente al periodo adolescente.

**Tabla 5: Fases del Desarrollo de la Amistad según Sullivan (1953)**

Fase	Edad	Características
<i>Primera fase</i>	2-5 años	- Dependencia de los adultos para establecer relaciones lúdicas con otros niños - Juega con cualquiera que esté cerca
<i>Segunda fase</i>	4-8 años	- Capacidad para tener compañeros de juego independientemente del adulto - Centrado en el yo, amistad transitoria e inestable
<i>Tercera fase</i>	7-12 años	- Mayor intimidad y reciprocidad, amistades más intensas y duraderas - “Camaradería preadolescente” con iguales del mismo sexo
<i>Cuarta fase</i>	+ 12 años	- Relaciones con el otro sexo - Sensibilidad hacia los sentimientos del otro, lealtad y apertura emocional

También, Selman (1980) propuso la *Teoría de la Perspectiva Interpersonal* para comprender las amistades adolescentes. Sullivan se centra en la emergencia de necesidades sociales específicas en la adolescencia; sin embargo, en la teoría de Selman se describen las habilidades socio-cognitivas que se desarrollan durante esta etapa y que son importantes para establecer relaciones interpersonales saludables. Los adolescentes, en contraste con los niños, son capaces de establecer y mantener relaciones íntimas porque son capaces de reconocer sus propios puntos de vista, así como de influir y ponerse en la perspectiva de la otra persona implicada en la relación. Desde este planteamiento, el desarrollo de las amistades está íntimamente ligado al desarrollo de las habilidades cognitivas del niño. Tanto en el modelo de Sullivan como en el de Selman parece que hay un cierto consenso acerca del proceso de desarrollo de las amistades: inicialmente se percibe la amistad desde una perspectiva predominantemente egocéntrica y con una conciencia etérea del concepto de amigo; posteriormente se adquiere una mayor conciencia de las características personales y de las opiniones de los otros y, finalmente, las amistades se caracterizan por tener un mayor grado de

intensidad y por la importancia que se otorga a los conceptos de lealtad, compromiso y apoyo.

Por último, es necesario señalar también que las relaciones de amistad adolescentes no sólo evolucionan en función de la edad sino que también el sexo constituye una variable de gran importancia. Se ha constatado que en los chicos predomina el aspecto cuantitativo de las relaciones de amistad (número de amigos), mientras que en las chicas son los aspectos cualitativos (proximidad e intimidad) los que adquieren mayor importancia (Jackson y Warren, 2000; Martínez y Fuertes, 1999). En este sentido, parece que existe una diferencia en las funciones de la amistad: para las chicas, un/a amigo/a es alguien con quien se habla de confidencias, sentimientos y emociones, mientras que para los chicos adolescentes es alguien con quien se comparten intereses y se emprenden actividades comunes.

Las diferencias entre chicos y chicas también se hacen patentes en el significado que los adolescentes otorgan a las relaciones amorosas o de pareja: las chicas se implican de modo más intenso y tienen mayores expectativas acerca del compañero. Según Furman y Buhrmester (1992), el compañero amoroso va ocupando una importancia creciente en el universo emocional a lo largo de la adolescencia, aunque es en el comienzo de la vida adulta (sobre los 21 años) cuando se convierte en la figura principal de vínculo. La importancia de las relaciones de pareja en la adolescencia reside en la adquisición de la capacidad de implicarse en una relación íntima y, en este sentido, se convierte en una de las tareas más significativas del desarrollo humano.

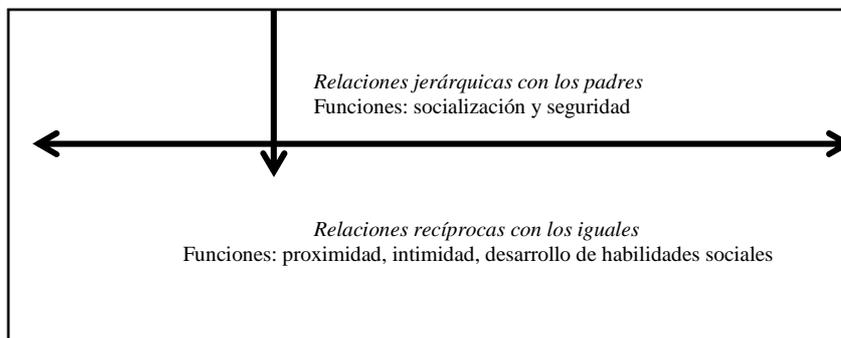
#### **4.3.3. Relaciones entre padres e iguales**

En el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) las interrelaciones entre dos o más microsistemas como el familiar y el de los iguales, configuran los mesosistemas del desarrollo de la persona. Como ya se ha señalado, éstos son dos contextos fundamentales en el mundo social del adolescente, y entre ellos puede haber tanto relaciones de colaboración como de oposición. Sin embargo, en la actualidad, las relaciones entre la familia y el grupo de iguales son definidas en términos de continuidad e influencia mutua más que en términos de oposición y conflicto. Desde este punto de vista, encontramos en la literatura científica dos perspectivas principales que se centran en la relación del adolescente con sus padres y con las amistades: mientras que unos autores enfatizan el hecho de que padres e iguales desempeñan

funciones diferentes, otros destacan la convergencia y similitud de las funciones de ambos.

Según la primera perspectiva, cada relación ofrece un contexto diferente para el desarrollo de la persona. La *Teoría Interpersonal* de Sullivan (1953) sugiere que en cada período de la vida surgen necesidades sociales distintas. Así, los adolescentes se ven inmersos en una gran cantidad de relaciones que satisfacen necesidades específicas como por ejemplo la necesidad de intimidad o compañerismo en el ámbito de los iguales. Por otro lado, el cuidado y el compromiso se buscan más en la relación con los padres. Estas ideas fueron recogidas por Furman y Buhrmester (1985), quienes observaron que los adolescentes perciben que sus padres proporcionan más afecto, vínculos de confianza y apoyo instrumental que los amigos y de estos últimos, los chicos perciben más compañerismo, y las chicas experimentan más intimidad. Por tanto, durante la adolescencia temprana y media se incrementa sustancialmente la importancia de los amigos como confidentes íntimos. En la misma línea, Hartup (1989) propuso un modelo en el que las relaciones con los padres y los iguales constituyen los ejes fundamentales del desarrollo adolescente, y cumplen funciones distintas aunque complementarias. Este modelo está representado en la siguiente figura.

**Figura 1: Relaciones entre padres e iguales**



La segunda perspectiva se encuentra representada fundamentalmente por la *Teoría del Apego* (Bowlby, 1969). Esta teoría asume que las competencias adquiridas en las experiencias tempranas de relación entre padres e hijos se manifiestan en las relaciones posteriores con los amigos. Así por ejemplo, un apego seguro en la niñez temprana se relacionará con modelos cognitivos internos positivos acerca de la disponibilidad de los demás y con el desarrollo de relaciones adecuadas entre iguales en la adolescencia. Al contrario, un apego inseguro se relacionará con el desarrollo de

modelos cognitivos internos negativos según los cuales las relaciones interpersonales son inconsistentes e incluso perjudiciales. Desde el punto de vista empírico, son varios los investigadores que han estudiado las relaciones entre padres e iguales a través del análisis del apoyo social percibido de los distintos miembros de la red social de los adolescentes. Se ha sugerido que la percepción de apoyo que el adolescente tiene en el contexto familiar se puede relacionar de dos maneras con su percepción de apoyo en el contexto de los iguales: positivamente *-modelo de mutua potenciación-* o negativamente *-modelo de compensación-*.

Respecto del primer modelo, un adolescente podría haber desarrollado una relación con sus padres caracterizada por el apoyo durante la infancia, lo cual le dotaría de los recursos necesarios para desarrollar también relaciones satisfactorias con sus iguales. En este sentido, Krappmann (1996) afirma que los niños aumentan sus competencias y habilidades sociales, sobre todo a través de las nuevas amistades en la adolescencia. Al mismo tiempo, no se abandonan totalmente las relaciones primeras sino que existe una influencia mutua, es decir, que los valores y habilidades sociales básicas aprendidos en el contexto familiar potencian las relaciones satisfactorias en el de iguales y viceversa. También, en estudios más recientes, se observa que el apoyo percibido de los miembros de la familia se relaciona positivamente con el percibido de los amigos lo que sugiere la idea de una relación de mutua potenciación entre los contextos familiar y de iguales (Musitu y Cava, 2003; Oliva, Parra y Sánchez, 2002). En general, los adolescentes perciben sus relaciones íntimas, tanto con sus amigos como con sus padres, como relaciones de apoyo y dicho apoyo se relaciona con el ajuste adolescente (Berndt, 1988; Branje, Van Lieshout y Van Aken, 2002; Van Aken y Asendorpf, 1997).

Sin embargo, algunos adolescentes pueden percibir que sus padres no están modificando la estructura y organización del sistema familiar para concederle una mayor autonomía y participación en la toma de decisiones familiares. Esta percepción le llevaría a tratar de compensar la falta de apoyo familiar, centrándose más en el grupo de iguales. En este sentido, Gauze Bukowski, Aquan-Assee y Sippola (1996) consideran que los adolescentes son “consumidores activos de apoyo social”, por lo que pueden establecer relaciones diferentes cuando algunas de ellas no proporcionan un apoyo satisfactorio. Sin embargo, en un estudio de Van Aken y Asendorpf (1997) se observa

que: (1) el apoyo de los hermanos no compensa el bajo apoyo de los compañeros de clase, y (2) el bajo apoyo de uno de los padres sólo se compensa con el apoyo del otro en la adolescencia más temprana. También, Scholte, Van Lieshout y Van Aken (2001) observan que sólo un pequeño grupo de adolescentes, aquellos que informan de un apoyo parental sumamente bajo (alrededor del 9% de la muestra), compensa este bajo nivel de apoyo acercándose a sus mejores amigos. Sin embargo, es probable que ambos modelos, *potenciación* y *compensación*, sean compatibles y que la clave esté en el tipo de relación que ha existido entre padres e hijos con anterioridad a la adolescencia.

En conclusión, parece que los sistemas de relación del adolescente con los padres y con los iguales se interrelacionan. Existen continuidades entre ambos contextos y, estas continuidades, probablemente, predicen mejor los resultados en el desarrollo del sujeto de lo que lo hace el examen de la relación entre padres y adolescentes o la relación entre éstos y los iguales por separado. Así, por ejemplo, distintos autores han constatado que los padres actúan como mediadores en una selección positiva o negativa del grupo de iguales (Engels, Knibbe, De Vries, Drop y Van Breukelen, 1999; Kim, Hetherington y Reiss, 1999; Simons, Chao, Conger y Elder, 2001). En otros términos, las relaciones entre padres y adolescentes y las relaciones entre iguales y adolescentes no son dos mundos separados, sino que la importancia de un sistema de relación para el desarrollo del adolescente no puede entenderse sin examinar el otro.

#### **4.3.4. Relaciones con otros familiares y adultos significativos**

Como se ha comprobado en los párrafos anteriores, una parte importante de los trabajos en el estudio del mundo social de los adolescentes se ha centrado en examinar las relaciones del adolescente con los padres y los iguales. Sin embargo, más recientemente se ha podido observar un creciente interés por el estudio de las relaciones con otras personas del entorno social tales como la familia extensa y otros adultos no emparentados. Este interés se manifiesta en la importancia que tiene para los adolescentes poder contar con otros adultos pertenecientes a la familia extensa o a la comunidad, ya que estas personas contribuyen positivamente a su desarrollo en un periodo marcado por el distanciamiento progresivo de los padres (Scales y Gibbons, 1996).

Respecto a los miembros de la familia extensa, un gran número de adolescentes señalan a los abuelos, tías y tíos como personas significativas que tienen una influencia

es sus vidas. Según el estudio de Blyth (1982), el 75% de los adolescentes designa al menos a un miembro de la familia extensa entre aquellas personas a las que se sentía más unido. Si bien el contacto con los abuelos puede disminuir con el paso de los años, éstos ocupan un rol particular asumiendo una serie de funciones relacionadas principalmente con dimensiones afectivas y con la transmisión de una cierta herencia de saberes y de la historia familiar. También, uno de cada cuatro adolescentes designa a un tío o tía como personas significativas. En este caso, parece que los contactos pueden cumplir funciones más instrumentales como la ayuda para hacer frente a los conflictos con los padres o con los amigos, o alcanzar objetivos escolares o profesionales (Greenberger, Chen y Beam, 1998).

En relación con los adultos no emparentados, los adolescentes consideran que también son personas influyentes en algún aspecto de sus vidas. Generalmente se trata de entrenadores deportivos, vecinos, padres de amigos, líderes de movimientos juveniles o miembros del clero (Scales y Gibbons, 1996). Las funciones ejercidas por estos adultos suelen relacionarse con el rol de “mentor”, ya que las características que se les asigna se relacionan con las ideas de educador, guía o modelo, con una nítida influencia en la socialización del joven. Normalmente, sus relaciones giran en torno a actividades personales (hablar de las relaciones con la familia o los amigos) y culturales (intercambiar ideas sobre música, política o actualidad) (Hamilton y Darling, 1996). Los profesores son raramente seleccionados y además la frecuencia de esta elección disminuye a lo largo de los años de la adolescencia, posiblemente debido a su asociación con los aspectos más autoritarios de su función de docente. En la investigación psicológica, muchos de los trabajos que han evaluado la influencia de estos adultos distintos de los padres en el desarrollo adolescente, se han centrado en los efectos beneficiosos o de protección que el apoyo del adulto tiene en adolescentes en situación de riesgo, como por ejemplo en aquellos que viven en vecindarios o problemáticos o en comunidades con escasos vínculos de cohesión social.

Resumen: En este capítulo hemos examinado los principales aspectos de la adolescencia. En primer lugar, hemos visto que el concepto de adolescencia, tal como hoy lo conocemos, no ha existido en todas las épocas de la historia ni en todas las culturas. Es decir, la adolescencia se ha ido construyendo socialmente a partir del siglo XX, dentro de una sociedad occidental como la nuestra. Más aún, en los últimos años, el

paso progresivo de la infancia a la edad adulta se ha ampliado considerablemente debido a cambios sociales, educativos y laborales. Sin embargo, en todas las sociedades los cambios físicos asociados a la pubertad sí son constantes. En efecto, y pese a que actualmente la perspectiva del desarrollo apunta a un proceso en el que los cambios tienen lugar a lo largo de toda la vida, lo que distingue a la adolescencia de otros periodos de la vida de una persona es precisamente el número e intensidad de los cambios tanto físicos como psicológicos y sociales que acontecen en esta etapa.

Los importantes cambios morfológicos y hormonales de la pubertad implican una importante reestructuración de la imagen de uno mismo, paralela a un amplio desarrollo cognitivo y moral hacia formas de pensamiento y reflexión cada vez más abstractos. A su vez, la disponibilidad de habilidades cognitivas más variadas y flexibles, no sólo influye en cómo los adolescentes se ven a sí mismos, sino también en cómo ven a los demás y, por lo tanto, en las relaciones que mantienen con las personas importantes de su universo social. Las relaciones con los padres maduran hacia la negociación y la independencia, al mismo tiempo que se mantiene el vínculo emocional y su influencia en los procesos de socialización. Los iguales se van haciendo cada vez más importantes en la vida del adolescente y constituyen también un contexto de socialización, proximidad e incluso intimidad en el caso de los mejores amigos y las relaciones de pareja. Finalmente, el adolescente incorpora otras relaciones significativas en su red social procedentes de su familia extensa y de miembros de la comunidad que actúan como importantes guías y modelos en posibles situaciones de dificultad.

### CAPÍTULO III

## VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR

En los últimos años se viene constatando en la sociedad española un problema detectado ya anteriormente en otros países, que está preocupando a las autoridades administrativas y educativas por sus implicaciones y consecuencias en el sistema educativo en general. Se trata de la violencia escolar, un problema que desde los años setenta ha adquirido una magnitud considerable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. Si bien es cierto que en nuestro país su incidencia es menor, ya se están empezando a observar determinados comportamientos en escuelas e institutos cada vez más preocupantes. Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes; sin embargo, los estudios actuales vienen a confirmar que esta problemática tiende hacia patrones de conducta más graves relacionados con la violencia física y verbal hacia profesores y compañeros.

La violencia escolar, por tanto, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, dedicamos el presente capítulo a analizar la violencia escolar y el acoso entre escolares -conocido internacionalmente como *bullying*-, describir las características de los agresores o *bullies* y sus víctimas, y examinar las principales teorías y factores explicativos de esta problemática social.

## 1 . Qué se entiende por violencia y por violencia escolar

El término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). La distinción entre la violencia y la agresión se encuentra, como algunos autores apuntan, en que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura (Sanmartín, 2000, 2004). No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, observamos que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos. Aunque en este capítulo nos decantamos por el término violencia, también utilizaremos ambos conceptos con la finalidad de respetar la terminología utilizada en las investigaciones que se revisarán.

En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). Más detalladamente y siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la violencia hostil hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental) (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003b), tal y como se recoge en la tabla siguiente:

**Tabla 1: Formas y Funciones de la Violencia** (Little y cols. 2003a, 2003b)

FORMAS DE VIOLENCIA	
-	La <i>violencia directa o manifiesta</i> se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).
-	La <i>violencia indirecta o relacional</i> no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...).
FUNCIONES DE LA VIOLENCIA	

- 
- 
- La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.
  - La *violencia proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.
- 
- 

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años. Por tanto, un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997), que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones, como por ejemplo:

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado; algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas.
2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.
3. Ejercer de “justicieros” imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.
4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.
5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo, para lo que seleccionan ambientes donde se brindan oportunidades para ejercer comportamientos violentos (Fagan y Wilkinson, 1998).

Y en opinión directa de los adolescentes, tal y como se recoge en el siguiente cuadro:

***Cuadro 1: Razones para ejercer la violencia en el aula según los alumnos de un grupo de discusión (transcripción literal)***

- 
- 
- Alumna 1: Porque tengan algún problema en casa o algo y quieran llamar la atención en el colegio.
  - Alumno 2: Yo creo que para crearse una fama de persona dura o de tío duro.
  - Alumna 3: De chulo.
  - Alumna 4: Para tener respeto.
- 
- 

No obstante, antes de adentrarnos en analizar las particularidades del comportamiento violento en el contexto escolar y examinar en profundidad los diversos

factores que pueden estar incidiendo en su desarrollo, creemos conveniente exponer brevemente las principales teorías explicativas de la conducta agresiva y violenta en general, puesto que ellas nos guiarán en la mejor comprensión del tema que nos ocupa.

## **2 . Teorías sobre el origen de la violencia**

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela. Por ello, en este apartado del capítulo vamos a hacer un repaso de los principales acercamientos teóricos que analizan las causas de la conducta violenta, partiendo de la base de que todos ellos pueden agruparse en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales. Las teorías activas o innatistas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato de la persona, elemental para su proceso de adaptación; desde esta perspectiva se considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Por el contrario, las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano (ver Tabla 9).

**Tabla 2: Teorías Fundamentales Sobre el Origen de la Agresión**

---

---

<p><i>TEORÍAS ACTIVAS O INNATISTAS</i> <i>Supuesto fundamental:</i> suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos. <i>Teorías principales:</i> teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la frustración y teoría de la señal-activación.</p>
<p><i>TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES</i> <i>Supuesto fundamental:</i> suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto. <i>Teorías principales:</i> teoría del aprendizaje social, teoría de la interacción social, teoría sociológica y teoría ecológica.</p>

---

---

### **2.1 Teorías activas o innatistas**

Las teorías activas o innatistas principales son, como ya hemos visto en la tabla anterior: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación. En este apartado vamos a explicar cada una de ellas brevemente, y al final presentamos una tabla resumen.

#### **Teoría Genética**

Esta teoría sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en nuestro organismo. Enfatiza la importancia de la predisposición genética y los aspectos hereditarios en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva.

#### Teoría Etológica

Esta perspectiva surge del intento de extrapolar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. Considera que la agresión es una reacción innata que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. La finalidad de la agresión es la supervivencia de la persona y de la propia especie.

#### Teoría Psicoanalítica

Sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar.

#### Teoría De La Personalidad

Fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Desde esta perspectiva se considera que los factores de personalidad determinan o, en algunos casos, aumentan la probabilidad de que la persona se implique en conductas agresivas. Algunos ejemplos de enfoques que pueden incluirse en este apartado son, la teoría de Eysenck, que explica el comportamiento violento por los elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo, o la teoría de Kretchmer que clasifica biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas.

#### Teoría De La Frustración

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1938) considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Estos

autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de la teoría de la frustración, como veremos a continuación.

#### Teoría De La Señal-Activación

Fue propuesta por Berkowitz (1962, 1996), quien trató de explicar la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones. En particular, Berkowitz considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo per se, sino que es necesario desear poseer ese algo. Además, Berkowitz sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera. La frustración provoca cólera y la cólera activa el organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del sujeto.

**Tabla 3: Teorías Innatistas Sobre la Agresión**

TEORÍA	ESTÍMULO PRINCIPAL	ORIGEN DE LA AGRESIÓN
Genética	Patologías orgánicas	Predisposición genética y aspectos hereditarios.
Etológica	Instintos	Reacción adaptativa para garantizar la supervivencia de la persona y la especie
Psicoanalítica	Instintos	Incapacidad de conseguir aquello que provoca placer y de exteriorizar la tensión resultante acumulada en el interior
Personalidad	Ausencia de autocontrol y déficit cognitivos	Rasgos constitucionales de la personalidad
Frustración	Estado de frustración	Estado de frustración resultante de la imposibilidad de alcanzar una meta prefijada
Señal-Activación	Estado de cólera	Cólera provocada por la frustración de no conseguir una meta prefijada y deseada.

## 2.2 Teorías reactivas o ambientales

Las teorías reactivas o ambientales principales son: la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica. Al igual que hicimos en el apartado anterior, vamos a ir analizando brevemente cada una de estas teorías y al final del apartado presentaremos una tabla resumen de todas ellas.

#### Teoría Del Aprendizaje Social

Esta teoría propuesta por Bandura (1976) considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación.

Desde esta perspectiva cobran especial relevancia modelos tan importantes para la persona como los padres y los amigos. Volviendo al terreno de la violencia en la adolescencia, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando.

#### Teoría De La Interacción Social

Subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea. De todas las perspectivas teóricas comentadas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos a la persona en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente.

En la explicación de los problemas de conducta en la adolescencia, se considera fundamental el papel de los contextos familiar y escolar. Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con iguales desviados, son factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

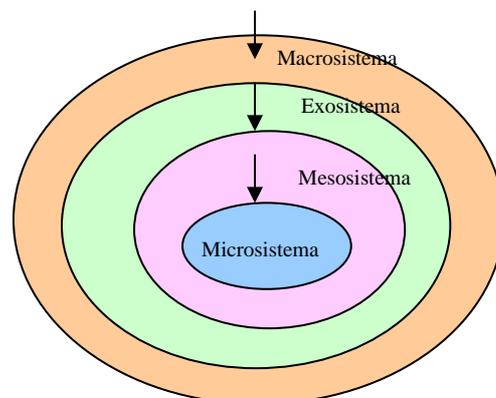
#### Teoría Sociológica

Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a

sistemas altamente competitivos, están en el origen del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas. Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido, en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es una forma ‘normal’ de comportarse y, no sólo se admite sino que se premia. Esta tolerancia viene favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

#### Teoría Ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979) y contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (1) *microsistema*, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) *macrosistema*, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.



**Figura 1.** Representación Gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela). Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto.

**Tabla 4:** *Teorías Ambientales Sobre la Agresión*

TEORÍA	ESTÍMULO PRINCIPAL	ORIGEN DE LA AGRESIÓN
Aprendizaje social	Modelos sociales y refuerzos	Observación de recompensas en la conducta agresiva de modelos significativos
Interacción social	Interacción persona-ambiente	Interacción entre las características individuales y las circunstancias del contexto social que rodea a la persona
Sociológica	Condiciones sociales	Respuesta a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad
Ecológica	Interconexión entre contextos	Interacción entre la persona y cuatro niveles sociales de influencia: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

De entre todas las teorías propuestas en este apartado, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2002).

### **3. Violencia entre compañeros y *Bullying***

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas -el profesorado y los compañeros-. Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro (Trianes, 2000;). Entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales

hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar (Iglesias, 2000; Moreno, 1998). De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas.

Pero sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa y científica, es el *bullying*, y esta atención se debe tanto al aumento de su presencia en nuestras escuelas como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas.

El *bullying* ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Dan Olweus (1983), quien lo define como “una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios”. En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”. Muy similar es la definición aportada en nuestro país por Cerezo (1999): “forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares”, o por Trianes (2000): “el *bullying* es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”. En la siguiente tabla se resumen los elementos característicos del *bullying* a partir de los resultados de investigaciones recientes (Defensor del Pueblo, 1999-2006; Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000; Avilés, 2002; Serrano e Iborra, 2005).

**Tabla 5: Principales Características del Bullying**

---

---

1.	El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
2.	El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
3.	La violencia hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
4.	El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
5.	Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
6.	El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
7.	La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
8.	La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
9.	Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

---

---

Por otro lado, el bullying implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de bullying supone que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante que, por ejemplo: dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone motes; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él (Olweus, 1999; Ortega, 1994). Algunos agresores o bullies se decantarán por la violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004). En la siguiente tabla se presentan las principales formas de bullying que podemos encontrar en los centros de enseñanza.

**Tabla 6:** *Formas de Bullying* (Rodríguez, 2004).

---



---

VERBAL: poner motes, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.
FÍSICA: golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.
EMOCIONAL: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).
SEXUAL: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

---



---

Serrano e Iborra (2005) distinguen entre violencia escolar y acoso. Consideran que violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional. Señalan, así mismo, la existencia de varios tipos o categorías de violencia escolar, concretamente maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo. Se refieren a acoso, cuando la violencia escolar que es repetitiva y frecuente, tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas.

Trianes (2002) y Avilés (2002) sugieren la siguiente clasificación para diferenciar distintas problemáticas:

a. Problemas de indisciplina. Se trata de sucesos de incumplimiento de reglas y normas de convivencia en el centro escolar de una forma reiterada y continuada. Serían hechos como la negativa a cumplir órdenes o deberes, tirar cosas, etc.

b. Conducta antisocial: Se trataría de la indiferencia grave hacia las normas sociales con ostentación y sin ningún sentimiento de culpa. Son hechos como

injurias ofensivas, mentiras, robos, rayado de coches, destrozos en el mobiliario, falsificación de firmas, consumo de estupefacientes, etc.

c. El maltrato y la intimidación entre iguales (bullying). La resumiremos aquí como acciones violentas de un líder apoyado por un grupo que arremete o intimida a un alumno/a.

d. Conductas disruptivas. Serían comportamientos molestos que suceden con impulsividad, falta de motivación y marginación del trabajo escolar. Son hechos como molestar e interrumpir frecuentemente en clase, incordiar a otros/as, preguntar insistentemente, levantarse sin permiso, etc.

e. Desinterés académico. Son comportamientos de apatía, desinterés y desidia. Son hechos como los del alumnado que está en la clase y no le interesa nada lo que puede aprender en ella, se ausentan mentalmente, no prestan atención, incluso llegan a dormirse tumbándose en la mesa, no reaccionan adecuadamente ante los requerimientos del profesorado, etc.

### **2.3 Incidencia del bullying**

Parece ser que el bullying está presente en todos los centros escolares en mayor o menor medida y que se extiende entre diversas culturas. Los estudios llevados a cabo en Europa y en los Estados Unidos ponen de manifiesto que, en general, el número de víctimas es superior al de agresores. En uno de los estudios más recientes de Olweus (2001a) llevado a cabo en Noruega, por ejemplo, se encontró que el 7.4% de los adolescentes en edad escolar se considera bully y que el 8% manifiesta haber sido víctima de bullying. En otros países como Austria, Bélgica y España las cifras parecen ser algo superiores en relación con el número de escolares victimizados. En las investigaciones de Klicpera y Gasteiger-Klicpera (1996), Stevens y Van Oost (1995) y Serrano e Iborra (2005) desarrolladas en estos países, el número de víctimas se encuentra alrededor del 14-15% y el de agresores entre el 6-7%. Los porcentajes de incidencia encontrados en otros países europeos como Reino Unido e Irlanda son algo inferiores: Smith y Shu (2000) hablan de un 12.2% de víctimas y un 3% de bullies en Reino Unido, y Byrne (1994) comenta que la incidencia de víctimas y agresores en Irlanda es alrededor del 5% en ambos grupos. Datos recientes procedentes de Estados Unidos en el estudio de Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt (2001) muestran cifras similares a las europeas, aunque con un porcentaje algo superior

en el grupo de agresores: alrededor del 13% de los estudiantes afirman ser víctimas de acoso escolar y el 10.6% informan ser bullies. En los estudios llevados a cabo en España por Ortega (1994) y Cerezo (1999) se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de bullying, distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores. Estos datos nos indican que, en proporción, existen más del doble de bullies que de víctimas. No obstante, es posible que el tipo de medidas utilizadas en estos estudios esté incidiendo en los porcentajes encontrados, ya que en investigaciones donde se analizan distintos tipos de violencia tanto manifiesta como relacional, se han obtenido porcentajes más elevados, sobre todo de victimización informada. Así, los resultados del trabajo encargado por el Defensor del Pueblo (1999) ponen de manifiesto que aproximadamente el 14% de los estudiantes españoles sufre problemas de exclusión social y el 30 % afirma haber sido víctima de agresiones verbales, frente al 4 % que informa de haber sido agredido físicamente por sus compañeros. En el nuevo informe del Defensor del Pueblo (2006) se observa un ligero descenso en los porcentajes, o al menos la evidencia de que no hay una tendencia al alza. Sin embargo otros trabajos como el realizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Serrano e Iborra, (2005), sitúa la violencia escolar en aumento. Más destacado es el caso del Informe Cisneros que presentan Oñate y Piñuel, (2006) ya que aportan resultados en donde el acoso escolar sería mucho más elevado, lo que ha contribuido en gran medida a crear una gran alarma social. El profesor Fernández Enguita (2007) en su artículo *Vivir de la alarma social*, cuestiona el citado trabajo evidenciando graves errores en su realización. Entre ellos podemos reseñar aquel relacionado con el baremo utilizado, en el que un índice 50, que representa haber respondido “nunca” a las 50 preguntas del test, se califica de “acoso y violencia escolar” “muy bajo” o “bajo” en vez de lo que realmente es: cero, nulo o inexistente. Las siguientes preguntas son dos ejemplos de las utilizadas “me llaman por motes” o “me amenazan con armas”. Otro factor que incide en los porcentajes sobre incidencia del bullying es quién contesta, o dicho de otro modo, a quién se pregunta: al agresor, a la víctima o a un estudiante testigo. Podemos observar algunos ejemplos en las tablas siguientes. No obstante, aunque los porcentajes varían significativamente dependiendo de quien responde a nuestra pregunta, parece ser que

agresores y víctimas coinciden al menos en que el bullying por agresión verbal y exclusión social es bastante más frecuente que aquél que implica agresión física o robos.

**Tabla 7:** *Porcentaje de estudiantes que afirman haber sido testigos de diferentes formas de bullying*

<i>FORMAS DE BULLYING</i>	<i>% RESPUESTAS</i>
Poner motes o dejar en ridículo	53.1
Daño físico	31.8
Amenazas	23.8
Aislamiento social	15.7
Robo	4.9
Otros	1.8

Fuente: Ortega y Mora-Merchán (2000).

**Tabla 8:** *Porcentaje de estudiantes que afirman haber sufrido o perpetrado diferentes formas de bullying*

<i>COMPORTAMIENTO</i>	<i>AGRESOR</i>	<i>VÍCTIMA</i>
Insultar	45.5	38.5
Poner motes	37.9	37.2
Hablar mal de otro	38.5	34.9
Ignorar	38.7	14.9
Excluir	13.7	10.7
Pegar	7.2	4.8
Romper cosas	1.3	4.4
Robar cosas	1.5	7.3
Amenazar con armas	0.4	0.7
Acosar sexualmente	0.6	2

Fuente: Del Barrio (2002)

Respecto del curso o edad en el que es más probable que se den este tipo de comportamientos, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores sostienen que las conductas de bullying/victimización son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años) (Olweus, 1998; Borg, 1999), aunque otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). Por otra parte, dentro de la educación secundaria, son numerosas las investigaciones que señalan el segundo ciclo (entre los 14 y los 16 años) como el más conflictivo (por ejemplo, Cerezo, 1999; Cohen y cols., 1993; Estévez, 2005; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994). Finalmente, también parece existir acuerdo en la idea de que después de los 16 años desciende, generalmente, la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo (Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998).

Los resultados aparentemente contradictorios sobre la edad de mayor incidencia del bullying pueden tener como origen, nuevamente, distintas concepciones y medidas que los investigadores deben tener muy en cuenta. Así, algunos autores como Eslea y Rees (2001) sugieren que a medida que el niño va entrando en la adolescencia concede más importancia a las agresiones directas, mientras que las indirectas pasan a un segundo plano y, por tanto, no las incluye en su definición particular de bullying (y puede que no las reflejen en los cuestionarios o entrevistas de los investigadores). De hecho, parece ser que existe una escalada en el tipo de actos violentos cometidos por los adolescentes, de modo que normalmente participan en primer lugar en conductas que implican formas menos graves de agresión como molestar a los compañeros, para pasar posteriormente (sobre los 14-16 años) a comportamientos que implican más el contacto físico o la violencia manifiesta (Loeber y Stouthamer, 1998).

#### **2.4 Dónde se produce el bullying**

El bullying ocurre en todos los lugares de la escuela, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar dependerá de si éste está más o menos vigilado por adultos. Por ejemplo, para los actos de violencia física, el agresor o bully siempre intentará buscar aquellos lugares donde no haya apenas supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro (Macneil, 2002). En estos lugares la presencia de adultos es menor, y de hecho, este es uno de los motivos

principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros (Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1992).

**Cuadro 2:** *Opinión de los alumnos sobre los lugares más frecuentes para las intimidaciones graves*

---

---

Investigador: Entonces, ¿dónde suelen pasar este tipo de problemas más graves?
Alumno 1: En el aseo.
Alumna 2: En el recreo.
Alumno 3: O por el pasillo.

---

---

Por otro lado, el aula es uno de los lugares donde se dan en mayor medida agresiones de tipo verbal (como los insultos y motes) y situaciones de exclusión y aislamiento social (como impedir la participación de un compañero en actividades escolares) (Rodríguez, 2004). No obstante, también en el patio de recreo parecen ser frecuentes la violencia verbal y exclusión social, junto con la violencia física. Así, los lugares preferentes por excelencia para el bullying son, por este orden: el patio (50%) y el aula (35.7%) (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En las conclusiones de la comunicación presentada por Felip i Jacas en el Primer Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bulying). Almería, España (2007), con el título: El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones, (26 investigaciones en el periodo 1999 a 2007) se informa de los siguiente:

- a. El maltrato físico directo y la exclusión social son los dos tipos de acoso que se encuentran más en la educación primaria, mientras que disminuyen en la educación secundaria.
- b. El maltrato verbal, contrariamente al maltrato físico, aumenta en porcentaje en la educación secundaria.
- c. El maltrato verbal es el tipo de maltrato más extendido en cualquiera de las etapas educativas. En la mayoría de los estudios analizados, la suma del porcentaje de todas las otras clases de maltrato es inferior al de tipo verbal.
- d. Respecto a la procedencia de los maltratadores, en todas las etapas analizadas, la mayoría provienen de la propia aula de la persona maltratada, mientras que queda en segundo término los provinientes tanto de otra aula del mismo curso como de otros cursos y, por supuesto, de otras escuelas.
- e. En cuanto al género cabe destacar que los chicos producen más situaciones de acoso que las chicas, tanto individualmente como a nivel de grupo.

f. En cuanto al tipo de acoso, en los chicos encontramos más casos de acoso de tipo físico, tanto directo como indirecto.

g. En el apartado femenino, el tipo de acoso más elevado es la exclusión social, mientras que el acoso de tipo físico tiene unos porcentajes muy bajos.

h. En cuanto a la edad de mayor incidencia del acoso, encontramos que el momento máximo está en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria y también en el último curso de la educación primaria.

## **2.5 Características de los agresores**

La mayoría de los estudios coinciden en apuntar que el bullying es una problemática fundamentalmente masculina: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o bullies (Cerezo, 1999; Johnson y Lewis, 1999; Maccoby y Jacklin, 1974; Olweus, 1998; Pareja, 2002; Hernández y Casares, 2002; Informe Ararteko, 2006), como víctimas de violencia en los centros escolares (Clearly, 2000; Glover, Gough, Jonson y Cartwright, 2000; Paetsch y Bertrand, 1999) o incluso agresores-víctimas conjuntamente (Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001). Tattum y Lane (1989), por ejemplo, encontraron en su estudio que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas. También en nuestro país, la mayor parte de los estudios concluyen que los chicos agreden más en la escuela, sin embargo, recientemente se ha observado que en el rol de víctima están desapareciendo las diferencias por sexos (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Por otra parte, es posible que el predominio masculino en el bullying encontrado en la mayor parte de los trabajos, obedezca a un sesgo en las medidas de los estudios. Este hecho podría explicar por qué en aquellas investigaciones en las que se toman medidas de bullying considerando exclusivamente conductas agresivas directas y físicas, los chicos presentan una frecuencia de implicación muy superior a las chicas, pero en aquéllas en las que se tiene en cuenta tanto la violencia directa como la indirecta (principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social), las diferencias en función del sexo tienden a desaparecer (por ejemplo, Ahman y Smith, 1994; Andreou, 2000; Craig, 1998; Hoover y Juul, 1993). En este sentido, sería posible que chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión pero en niveles similares, de modo que las diferencias entre ambos sean más cualitativas que cuantitativas (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Martín y cols., 1998).

Distintas investigaciones ofrecen datos a favor de esta hipótesis y ponen de manifiesto que los chicos suelen utilizar más frecuentemente que las chicas la violencia física directa y el daño a pertenencias de otros compañeros, mientras que las chicas se decantan por formas de violencia más sutiles e indirectas como la intimidación, la manipulación y el aislamiento social; por último, chicos y chicas utilizan por igual la violencia verbal como poner mote o dejar en ridículo (Mynard y Joseph, 1998; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Otras características propias de los agresores se recogen en la tabla siguiente, donde se resumen los resultados obtenidos en las investigaciones de Cerezo (1999), Estévez, Jiménez y Musitu (2007), Fernández (1998), Olweus (2005) y Trianes (2000).

**Tabla 9: Características de los Agresores o Bullies**

---



---

-	Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
-	Su rendimiento escolar es bajo y manifiestan una actitud negativa hacia la escuela.
-	Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
-	Muestran poca empatía hacia las víctimas.
-	Presentan altos niveles de impulsividad.
-	Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
-	Toleran mal las frustraciones.
-	Les cuesta aceptar las normas sociales.
-	Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores.
-	Perciben escaso apoyo y supervisión parental.
-	Informan de frecuentes conflictos familiares, de autoritarismo y hostilidad.
-	No acatan las normas sociales.
-	Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos: presentan una autoestima media o incluso alta.
-	Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.
-	Son más populares entre sus compañeros que las víctimas.

---



---

Además, el agresor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen en el siguiente esquema (Rodríguez, 2004):

NECESIDAD DE PROTAGONISMO	→	El agresor suele tener la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención y de mostrar un autoconcepto positivo.
NECESIDAD DE SENTIR SUPERIORIDAD Y PODER	→	La mayoría de los agresores sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.
NECESIDAD DE SER DIFERENTE	→	Los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; con esta nueva identidad pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado.
NECESIDAD DE LLENAR UN VACÍO EMOCIONAL	→	Los agresores no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos de la vida diaria; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logran únicamente cuando crean su propio "espectáculo".

Sin embargo, existe actualmente un debate científico acerca de la existencia de problemas emocionales en los agresores adolescentes. Así, por ejemplo, los estudios

sobre autoestima muestran resultados contradictorios: algunas investigaciones señalan la existencia de niveles inferiores de autoestima en bullies cuando se comparan con los obtenidos por estudiantes no implicados en comportamientos violentos (Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 1995), mientras que otros autores afirman que los bullies, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1993; Rigby & Slee, 1992). Esta aparente contradicción de resultados parece deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en particular, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional.

Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo the Rosenberg Self-Esteem Scale (1986), no reflejan ninguna relación entre la conducta violenta y la autoestima (Dorothy & Jerry, 2003; Rigby & Slee, 1992), mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios (Andreou, 2000; O'Moore & Hillery, 1991). Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que bullies obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevadas en autoestima social (Andreou, 2000; O'Moore & Kirkman, 2001). En otra investigación encontramos que estos adolescentes mostraban una autoestima social y emocional más elevada incluso que los adolescentes no involucrados en problemas de violencia o victimización, mientras que sus niveles de autoestima familiar y escolar resultaron significativamente inferiores (Estévez, Martínez, & Musitu, 2006).

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento actual sobre el vínculo entre la violencia y la depresión en el período adolescente son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto los bullies como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson & Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000; Seals & Young, 2003), mientras que en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva (Estévez, Herrero, & Musitu, 2005; Estévez, Jimenez y Musitu, 2007), o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre violencia y depresión (Garnefski & Diekstra, 1997; Ge, Best, Coner, & Simona, 1996). Estos datos sugieren que el comportamiento violento no tiene porqué ser ni consecuencia ni origen directo de

depresión (Herrero, Estévez, & Musitu, 2005), puesto que como venimos diciendo, la mayoría de los bullies presenta un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin, & Wanner, 2004).

Una posible explicación de estos hallazgos es como informan Hawley & Vaughn (2003) que los alumnos violentos son a menudo figuras importantes en su grupo de iguales y tienden a disfrutar por tanto de algunos beneficios de inclusión social, que podrían traducirse en autopercepciones positivas y ajuste emocional. Los adolescentes violentos tienden a desarrollar amistades con otros que son similares a ellos en términos de valores, actitudes y comportamiento, teniendo por tanto, normalmente un grupo de amigos que les admira y apoya, todos estos factores importantes que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo o mermar su autoestima (Little, Heinrich et al., 2003).

## 2.6 Características de las víctimas

Las víctimas también presentan ciertas particularidades, que en opinión de los propios alumnos son, entre otras, las siguientes:

### **Cuadro 3:** *Características de la víctima de violencia escolar según una alumna de la ESO (transcripción literal)*

---

Investigador: ¿Y por qué le pegaron?  
Alumna: Por como es el chico. Porque no sé es... es también rarillo, huele mal, también va mal vestido, no habla tampoco... bueno tiene amigos pero son así también raros.

---

En la literatura científica, en general, se distinguen dos tipos de víctimas que, a su vez, reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión de sus compañeros: (1) por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de víctima pasiva o sumisa; y (2) por otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la víctima provocativa o agresiva (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999). Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros, y algunas características propias, como vemos en las tablas siguientes donde se recogen los resultados obtenidos en los recientes trabajos de Criado, del Amo, Fernández y

González (2002), Defensor del Pueblo (1999-2006), Díaz-Aguado (2002) Estévez, Jiménez y Musitu (2007) y Griffin y Gross (2004).

**Tabla 10:** *Características de las Víctimas Pasivas o Sumisas*

- 
- 
- En su apariencia física suelen presentar algún tipo de hándicap (complexión débil, obesidad...).
  - Su rendimiento académico es superior al de los *bullies* y no tiene por qué ser peor al del resto de los compañeros.
  - Muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad.
  - Presentan bajos niveles de autoestima y altos de sintomatología depresiva.
  - Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.
  - Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase.
  - Tienen dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros.
- 
- 

**Tabla 11:** *Características de las Víctimas Provocativas o Agresivas*

- 
- 
- Muestran hiperactividad y ansiedad.
  - Presentan importantes déficits en habilidades sociales.
  - No respetan las normas sociales.
  - Son impulsivas e impacientes.
  - Informan de un trato familiar hostil y coercitivo.
  - Suelen ser rechazadas por sus compañeros en clase.
- 
- 

En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas que sobre las agresivas, ya que éstas han sido olvidadas en la mayoría de investigaciones sobre bullying realizadas hasta el momento. No obstante, con los datos disponibles podemos concluir que la víctima pasiva presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma y alta probabilidad de experimentar síntomas depresivos, mientras que la víctima agresiva presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios (Díaz-Aguado, 2002). En el siguiente apartado analizamos más en detalle las consecuencias derivadas de la situación de bullying.

### **2.7 Consecuencias derivadas del bullying**

La victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante para el individuo (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993). De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones (por ejemplo, Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003) que las víctimas de bullying presentan:

- Una imagen general negativa de sí mismas.
- Desórdenes de atención y aprendizaje.

- Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.
- Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- Falta de satisfacción con la vida.
- Síntomas depresivos.
- Comunicación pobre.
- Deficiente habilidad para relacionarse con los demás.
- Sentimientos de culpabilidad.
- Sentimientos de soledad.
- Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- Quejas sobre enfermedades físicas como dolores de cabeza y de estómago.
- Reacciones emocionales inesperadas.
- Problemas de insomnio y recuerdo repetido del episodio de maltrato.

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela presentan más síntomas psicossomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001; William, Chambers, Logan y Robinson, 1996). Además, estos problemas parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud mental (Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1997). En este sentido, por ejemplo, en el estudio de Guterman y colaboradores (2002) se observó que las víctimas de bullying presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

Finalmente, debemos considerar la posibilidad de que las consecuencias derivadas del bullying estén moduladas por algunos factores como el sexo de la víctima o el tipo de violencia -directa o manifiesta versus indirecta o relacional-. Por ejemplo, Prinstein, Boergers y Vernberg (2001) han constatado que los jóvenes muestran más síntomas depresivos cuando son objeto de agresiones directas o manifiestas, pero que la sintomatología depresiva es más común en las chicas que son objeto de violencia indirecta o relacional. Puede que la violencia directa sea interpretada, en el caso de los

chicos, como una muestra de debilidad y humillación más importante que para las chicas, y que ello provoque un mayor malestar en las víctimas. Sin embargo, la traición que implican los actos de agresión relacional afecta más marcadamente a las chicas.

#### **4. Factores de riesgo y protección**

En este apartado aportamos datos de los principales factores de riesgo y protección asociados a los problemas de violencia y victimización escolar. Estos factores han sido clasificados en cuatro grupos: individuales, familiares, escolares y sociales. Entendemos que la problemática de la violencia escolar sólo puede comprenderse a partir de la combinación e interacción de distintos elementos que implican tanto a la persona como a sus contextos de socialización y, por ello, adoptamos una perspectiva ecológica en el sentido expuesto por Bronfenbrenner para analizar las causas de estos comportamientos en el periodo adolescente.

Los factores individuales relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia incluyen características biológicas como la influencia genética y características psicológicas como la irritabilidad y la falta de empatía, la necesidad de dominar a los demás y de conseguir una reputación social respetable en el grupo de iguales, la actitud hacia las normas socialmente establecidas y hacia las figuras e instituciones formales, así como la satisfacción general con la vida. Entre los principales factores familiares destacan la existencia de ambiente familiar negativo, los problemas de comunicación entre padres e hijos, la falta de cohesión afectiva y de apoyo emocional, la presencia elevada de conflictos familiares y la presencia de una historia familiar de problemas de conducta. Los factores escolares más estudiados en la literatura científica han sido la organización e ideología del centro, el ambiente escolar de clase, la calidad de la relación profesor-alumno, la aceptación o rechazo social de los iguales, y la afiliación con iguales desviados en la escuela. Finalmente, entre los factores sociales se ha estudiado fundamentalmente la influencia de los medios de comunicación, y especialmente de la televisión, en la conducta antisocial y violenta de niños y adolescentes. Otros elementos como Internet y los videojuegos están también captando la atención de los investigadores.

## 2.8 Factores individuales

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de factores genéticos y biológicos nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004; Oliva, 1997) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean a la persona, tal y como apuntábamos en el apartado anterior. Por otro lado, entre los factores psicológicos más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia (Anderson y Bushman, 2002; Dykeman, Daehlin, Doyle y Flamer, 1996; Farrington, 1989; Miller y Eisenberg, 1988; Stormont, 2002). Otros factores psicológicos analizados en los estudios han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores, aunque en este caso los resultados son muy controvertidos, por lo que vamos a comentarlos con más detenimiento.

### Autoestima y Violencia

En la literatura científica sobre violencia escolar se ha constatado en numerosas ocasiones la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, ya que algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta (Mynard y Joseph, 1997; O'Moore, 1995), mientras otros afirman que los agresores, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1992).

Ahora bien, esta aparente contradicción de resultados podría deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en particular, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien

multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan ninguna relación entre la conducta agresiva y la autoestima del agresor (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992), mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991). Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevadas en autoestima social (Andreou, 2000; O'Moore y Kirkman, 2001). Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son, en numerosas ocasiones, figuras importantes en su grupo de iguales (Gilford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima (Little y cols., 2003a).

#### Depresión, Estrés y Violencia

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento sobre el vínculo entre la violencia, la depresión y el estrés son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino y cols., 2000; Seals y Young, 2003), pero en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés (Estévez, Herrero y Musitu, 2005; Estévez, Musitu y Martínez, 2004), o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre violencia y depresión (Garnefski y Diekstra, 1997; Ge y cols., 1996). Estos datos sugieren que el comportamiento agresivo no tiene porqué ser ni consecuencia ni origen directo de la depresión y estrés (Herrero, Estévez y Musitu, 2005). Muy al contrario, recientemente se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004), probablemente debido a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben de su grupo de amigos, factores que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo.

## 2.9 Factores familiares

El contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inapropiadamente a los iguales (Trianes, 2000). En este sentido, en distintas investigaciones se ha constatado que el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas y cols., 2004; Gracia y Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; van Aken, van Lieshout, Scholte y Branje, 1999), mientras que por el contrario, el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Casas, 1998; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999). En este sentido en un trabajo reciente de Navarro, Musitu y Herrero (2007) se confirma el hecho de que la desorganización familiar (problemas de comunicación, vínculo emocional y capacidad de adaptación) tiene repercusiones muy significativas en el ajuste (delincuencia, violencia, victimización y sintomatología depresiva) en los hijos e hijas adolescentes. Dentro de lo que se denomina clima familiar negativo se han identificado numerosas variables familiares que parecen incidir en el comportamiento agresivo del hijo y que presentamos en la tabla siguiente a partir de los resultados obtenidos en los trabajos de Dekovic, Wissink y Meijer (2004), Estévez, Musitu y Herrero (2005), Lambert y Cashwell (2003), Loeber y Stouthamer (1998), Martínez, Estévez y Jiménez (2003), Olweus (1999), Pichardo (1999) y Smith (2005).

**Tabla 12:** *Variables Familiares Asociadas con la Conducta Violenta en Adolescentes*

- 
- Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
  - Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
  - Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
  - Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
  - Problemas de comunicación familiar.
  - Conflictos frecuentes entre cónyuges.
  - Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
  - Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
  - Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
  - Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
  - Interacciones agresivas entre los hermanos.
-

Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en la adolescencia es el nivel sociocultural bajo de la familia. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que el nivel sociocultural no constituye *per se* un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo entre nivel sociocultural y violencia estaría en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las de nivel sociocultural medio-alto. Las razones podrían ir desde que los padres suelen ser más jóvenes o estar peor informados, a que la supervivencia les hace estar más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos (Vila, 1998). De hecho, tal y como apunta Vila, distintas investigaciones han puesto de manifiesto que las familias de nivel sociocultural bajo y medio-alto se diferencian entre sí en los siguientes cuatro aspectos:

1. Las familias de nivel sociocultural bajo acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las de nivel sociocultural medio-alto enfatizan la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad.

2. Las familias de nivel sociocultural bajo son más restrictivas y autoritarias que las familias de nivel sociocultural medio-alto, que suelen ser más democráticas.

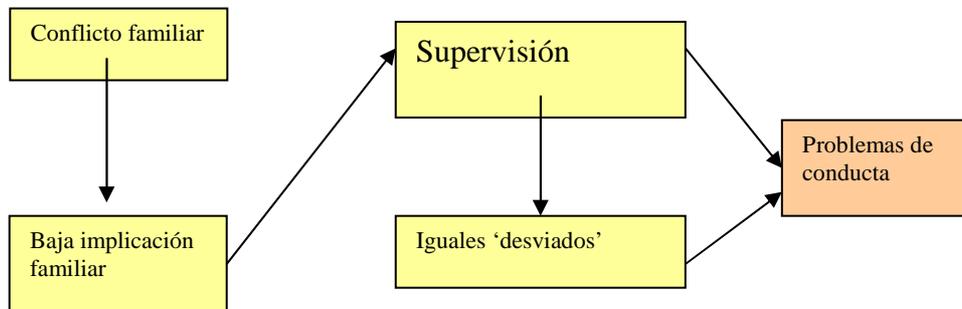
3. Las familias de nivel sociocultural medio-alto fomentan más la comunicación familiar y utilizan un lenguaje más complejo que las de nivel sociocultural bajo.

4. Las familias de nivel sociocultural medio-alto se muestran más cariñosas y cálidas con sus hijos que las de nivel sociocultural bajo.

Hasta ahora hemos hablado de variables familiares que ejercen una influencia directa en el desarrollo de problemas de comportamiento en los hijos, sin embargo, es importante destacar que la familia también puede influir indirectamente en el ajuste comportamental del adolescente a través del grupo de amigos. En este sentido, se ha comprobado que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson, Reid y

Dishion (1992) para explicar la conducta violenta en la adolescencia a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados.

**Figura 2:** *Modelo de Desarrollo de Problemas de Conducta en Adolescentes*



Fuente: Patterson y colaboradores (1992).

Este modelo postula que el ambiente familiar negativo caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados. Tanto los problemas de funcionamiento familiar como la asociación con iguales desviados constituyen las dos variables fundamentales en la explicación del desarrollo de problemas de conducta en los hijos adolescentes.

### **2.10 Factores escolares**

Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado (Henry y cols., 2000). Algunos autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destaca: (1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, (2) el trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos, (3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un “efecto rebote”

y más agresividad en el alumno. Frente a estos factores de riesgo, Pérez (2003) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

- Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.
- Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.
- Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe “dejarse pasar”. Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.
- Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.
- Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

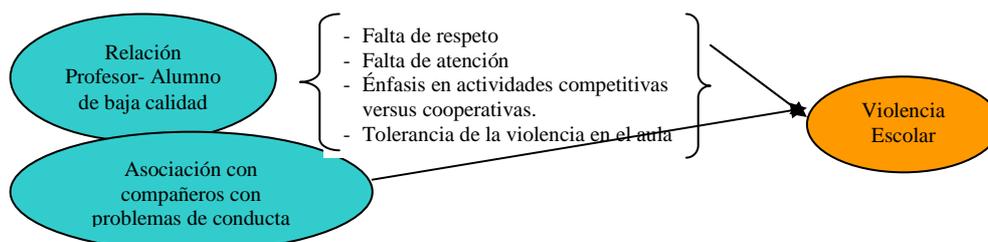
Pero además de estos factores generales del centro educativo, existen otros factores más específicos de la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. Cava y Musitu (2002) señalan los siguientes: (1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes, (2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, (3) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, (4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y (5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos. Como contrapartida, dos importantes medidas que deberían aplicarse en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta serían la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado (Jares, 2001) y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula (Rué, 1997).

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990). Muchas veces la dinámica del

aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual. Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka y cols., 2005; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

**Figura 3:** *Influencia del profesorado y los compañeros en la violencia escolar*



Finalmente, algunos adolescentes se comportan agresivamente en la escuela porque se han asociado con amigos que también participan en conductas violentas. Entre ellos definen y crean sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Los actos antisociales son aplaudidos y aprobados, por lo que la probabilidad de que la desviación se agrave se incrementa. Además, cuando un adolescente pertenece a uno de estos grupos violentos, mantiene menos interacciones positivas con otros compañeros y disminuye sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas. Por otro lado, el agresor sabe que casi con toda seguridad saldrá impune de su conducta, puesto que ni las víctimas ni los “espectadores” suelen denunciar a los profesores estos hechos por miedo a represalias (Rodríguez, 2004).

### **2.11 Factores sociales**

Según la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (2000-2007) existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia: (1) la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes, (2) los recursos comunitarios como los servicios sociales, jurídicos o policiales, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo, y (3) las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente. En este apartado nos vamos a ocupar del primer factor, los medios de comunicación, por ser el más atendido en las investigaciones respecto del comportamiento agresivo.

La influencia de los medios de comunicación, y especialmente la de aquellos que transmiten la información en imágenes, como la televisión, el cine, los videojuegos o los videoclips, se debe principalmente a que suelen mostrar modelos atractivos en los que existe una clara asociación entre la violencia y el triunfo, lo que puede inducir a niños y adolescentes a imitar tales comportamientos (Loscertales y Núñez, 2001). Además, existen otras características que contribuyen a que una escena incida de forma significativa en el espectador, como el hecho de que la violencia se lleve a cabo por un personaje atractivo, que las acciones violentas sean realistas, que exista recompensa por la conducta violenta y que la escena se desarrolle en un entorno humorístico (Pérez, 2003). Por otro lado, los resultados obtenidos en diferentes estudios destacan dos

procesos fundamentales de influencia de los medios de comunicación en la conducta agresiva (Goldstein, 1999; Ovejero, 1998; Scandroglio, 2004):

1. El aprendizaje e imitación de conductas agresivas.
2. La desensibilización ante la violencia, que puede provocar una importante reducción de la empatía respecto de las víctimas.

Además, la exposición temprana y sistemática a la violencia en los medios de comunicación puede generar una especie de círculo vicioso: se ha comprobado que los niños agresivos ven más asiduamente la televisión que los niños no agresivos y que, además, prefieren los programas violentos, lo que a su vez aumenta la probabilidad de que se sigan comportando agresivamente (Train, 2001; Vila, 1998). Este dato adquiere más importancia si tenemos en cuenta que, como media, el 80% de todos los programas y el 94% de los programas infantiles contienen algún tipo de violencia como asesinatos, golpes, duelos a muerte, utilización de armas de fuego, etc. (Ovejero, 1998), y los héroes suelen ser los personajes más agresivos e insolentes, y los que normalmente retan las normas sociales establecidas para defenderse. Este hecho trasladado a las aulas hace que muchos alumnos se rebelen ante el profesor y se comporten de modo insolente para obtener prestigio entre sus compañeros. (Rodríguez, 2004).

Pero además del contenido de algunos programas y películas que se emiten por televisión, un aspecto especialmente negativo es que dificulta la realización de otras actividades más enriquecedoras para el desarrollo del niño y del adolescente. Así, por ejemplo, disminuye el tiempo dedicado a las actividades de juego o de aprendizaje como la lectura y limita el tiempo de ocio en general (Winn, 1992). Podemos añadir incluso que la televisión puede reducir el tiempo de descanso infantil si los padres no limitan o guían el consumo televisivo del hijo, y para el caso de los adolescentes, puede mermar el tiempo dedicado al cuidado y fomento de las relaciones de amistad o de comunicación familiar. Por ello, es muy importante que los padres enseñen a sus hijos a hacer un uso educativo de la televisión que regule tanto el tiempo que se permanece frente al televisor como los contenidos que se visualizan. De hecho, se ha comprobado que algunos programas educativos ayudan a aprender conocimientos, valores y actitudes hasta en los más pequeños.

## 5. Prácticas de intervención

Queremos dedicar el último apartado del capítulo a comentar las principales prácticas de intervención en violencia escolar. Puesto que estos problemas de comportamiento tienen lugar en un contexto determinado, la escuela, parece evidente que las intervenciones necesitan centrarse no solo en los individuos, sino también en el sistema, como veremos a continuación. Las prácticas de intervención pueden agruparse, de manera general, en estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria. En el ámbito de la *prevención primaria* encontramos aquellas estrategias diseñadas para prevenir que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas del desorden (Meyers & Nastasi, 1999). Este tipo de intervención considera la participación de todo el alumnado, así como de toda la plantilla del centro y parece ser la mejor alternativa para llevar a cabo una prevención realmente exitosa (Aber, Jones, Brown, Chaundry, & Samples, 1998; Grossman et al., 1997; Olweus, 1993). El objetivo principal de estas intervenciones es modificar el ambiente escolar mejorando las relaciones entre iguales y promoviendo comportamientos prosociales. Muchos de estos programas, además, incluyen formación para los profesores y procedimientos para motivar la implicación de los padres.

Estas intervenciones parten de la concepción de *escuela* como un sistema general de convivencia que es necesario dinamizar para facilitar las relaciones positivas e impedir las negativas, implicando en este proceso a todos los miembros de la comunidad educativa e incluyendo a las familias. Es importante que existan canales de relación entre padres y profesores como la realización de reuniones informales y foros de debate en el centro escolar que permitan discutir y negociar criterios comunes de educación, y donde los padres puedan participar activamente, expresar sus opiniones y debatir sobre los problemas de comportamiento e integración social que surjan en el centro educativo. Además, toda intervención que vaya encaminada tanto a prevenir las conductas violentas en los centros de enseñanza como a facilitar la convivencia y bienestar psicosocial de los alumnos, debe considerar como elementos clave la tolerancia cero respecto del bullying entre estudiantes y la necesidad de integrar socialmente a todos los alumnos en el aula. En este sentido, para prevenir y minimizar las conductas violentas en la escuela sería preciso, en general: adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos escolares, desarrollar una

cultura de la no violencia a través del rechazo explícito de cualquier comportamiento que provoque victimización, así como romper la “conspiración del silencio” que suele establecerse en torno a este problema. Otras recomendaciones propuestas en trabajos como los de Olweus (1991), Rué (1997) and Boyle (2005) se recogen en la tabla siguiente:

**Tabla 13:** *Estrategias recomendadas para prevenir la violencia escolar desde el ámbito organizacional*

- Favorecer la identificación de los alumnos con el centro y aumentar su grado de participación en la toma de decisiones.
- Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y tengan modelos positivos del papel de adulto.
- Incluir la educación en valores y actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales desde un debate democrático y participativo.
- Concretar un sistema de normas referido a las conductas que tenga sentido para los alumnos y que se negocie con ellos.

La implicación del profesor para poner en práctica estas estrategias es fundamental, como así lo es el rol que desempeña en la prevención de la violencia en los centros escolares. Además, la formación del profesorado, ya sea a través de cursos breves o mediante la educación continuada en los centros, constituye un aspecto clave para la mejora de la convivencia. Esta formación debería incluir la dotación de conocimientos sobre los factores de riesgo y protección relacionados con el comportamiento violento en las etapas de la niñez y la adolescencia, así como acerca del manejo y resolución de situaciones conflictivas que puedan surgir entre el alumnado. Este tipo de intervención se suele llevar a cabo en los centros educativos, con el objeto de que todos los docentes pertenecientes a un mismo centro puedan recibir unos conocimientos conjuntos. El hecho de recibir la misma formación y contrastar puntos de vista dentro del claustro de profesores favorece la toma de decisiones consensuadas, lo que redundará en beneficio de la buena convivencia escolar. En términos generales, en estos cursos formativos, además de proporcionar información teórica y práctica a los profesores, se les puede solicitar que elaboren un plan o programa para tratar la violencia escolar, lo que supone una profunda reflexión acerca de los problemas específicos que se producen en el centro, así como sobre la forma de desarrollar las tareas de prevención o intervención.

Conjuntamente con las propuestas mencionadas, existen otras medidas concretas que pueden aplicarse en el contexto específico del aula para prevenir el desarrollo de problemas de conducta entre alumnos. Una forma eficaz de favorecer la convivencia y

que se presenta, a su vez, como un importante instrumento didáctico en el aula, es el denominado aprendizaje cooperativo, al que aludíamos en el apartado sobre factores escolares de riesgo y protección. Los alumnos necesitan aprender a cooperar, puesto que la cooperación constituye una destreza básica, un requisito necesario y fundamental para conseguir una sociedad sin violencia. En una situación cooperativa, las personas procuran obtener resultados que sean beneficiosos tanto para ellos mismos como para todos los demás miembros del grupo, lo que contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada persona trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos individualistas (Jonhson, Jonson, & Holubec, 1998). Además de la técnica del aprendizaje cooperativo, Casamayor (1999) propone otros principios básicos para una pedagogía pacífica en el aula: la utilización del diálogo, el aprendizaje de estrategias constructivas para resolver los conflictos, el desarrollo de la autoconfianza y la autorregulación, el establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, el fomento de la empatía, la comprensión del comportamiento violento, así como la promoción de modos de confrontación no violentos. En la siguiente tabla se recogen otras estrategias recomendadas por estos autores para poner en práctica en el aula.

**Tabla 14:** *Estrategias recomendadas para prevenir la violencia escolar desde el contexto del aula*

- Favorecer la identificación de los alumnos con el centro y aumentar su grado de participación en la toma de decisiones de manera democrática.
- Adjudicar más responsabilidades a los alumnos, por ejemplo en la mediación entre compañeros para la resolución de conflictos.
- Implicar a los alumnos en actividades de tipo cooperativo y de resolución conjunta de conflictos de modo no violento.
- Introducir periódicamente elementos de reflexión social como debates sobre conflictos y problemas en el aula y tratarlos abiertamente con el grupo.

La puesta en marcha de todos estos esfuerzos conlleva una importante dotación de recursos a los adolescentes, tanto personales como sociales, lo que supone la mejor forma de prevenir conflictos sociales en los centros de enseñanza. Además, estos recursos tienen una repercusión clara y directa en la convivencia, en la calidad de la educación, en la satisfacción personal y profesional de los educadores, y resultan de gran utilidad, en general, en la vida cotidiana de los alumnos. Los beneficios de estas actividades residen en que potencian aspectos tan relevantes como la apuesta por soluciones alternativas al uso de la violencia, la evaluación de las consecuencias del comportamiento violento para los alumnos, la toma de decisiones entre todos los

miembros del aula y la reflexión grupal. Estas medidas de carácter positivo favorecen el desarrollo de un clima saludable, mientras que por el contrario, la adopción de medidas estrictamente sancionadoras como los castigos severos y la expulsión del centro, han mostrado ser totalmente insuficientes e inadecuadas para afrontar la violencia escolar, tal y como comentan Smith y colaboradores (1999), puesto que estas medidas no resuelven el problema de base ni suponen ninguna estrategia de prevención para futuros conflictos.

Hasta este momento hemos comentado algunas de las principales medidas propuestas para una prevención primaria de los comportamientos disruptivos y violentos en los centros de enseñanza, sin embargo, en ocasiones también se presenta como necesario adoptar otras medidas cuando se detectan indicios del problema o cuando éste ya se ha establecido. En este caso hablamos de prevención secundaria y terciaria respectivamente. Más concretamente, la *prevención secundaria* implica estrategias diseñadas para individuos que muestran primeras señales del desorden, para prevenir el desarrollo de problemas más severos (Meyers & Nastasi, 1999). En el caso de las víctimas, tal y como recoge Boyle (2005), algunos de estos signos pueden ser: deterioro o pérdida de pertenencias, cortes inexplicados, moratones u otras heridas, miedo de asistir a clase y falta de asistencia, pérdida de interés por el trabajo escolar, disminución de logros académicos, quejas somáticas como dolores de cabeza y de estómago, síntomas depresivos, ansiedad y pasividad. En estos casos, una vez detectado el problema y a sus implicados, es posible que sea necesario poner en marcha estrategias de prevención terciaria.

Las estrategias de *prevención terciaria* son aquellas centradas en individuos con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos (Meyers & Nastasi, 1999). Estas medidas se adoptan, por tanto, con aquellos escolares que ya se han identificado como víctimas o agresores. Por un lado, en relación con las víctimas, el primer paso de la intervención suele consistir en asegurar su seguridad en el centro educativo. Paralelamente a esta acción de carácter puntual, se debe proporcionar a la víctima apoyo psicológico, de modo que pueda expresar sus emociones relativas a la situación de maltrato en la escuela y minimizar de este modo posibles síntomas de depresión y ansiedad (Boyle, 2005). La víctima de violencia escolar necesita, además, un entrenamiento en los siguientes

aspectos: cómo responder ante nuevos posibles ataques de agresores, cómo responder asertivamente a los compañeros, cómo evitar situaciones peligrosas y cómo pedir ayuda. Por tanto, el entrenamiento en destrezas sociales y asertividad (Yung & Hammond, 1998) es un elemento fundamental en este caso.

Por otro lado, las intervenciones con alumnos violentos deberían cubrir dos áreas fundamentales: la supervisión del comportamiento agresivo y el desarrollo de una conducta social apropiada. En determinadas ocasiones será necesario realizar intervenciones puntuales de carácter punitivo contra los agresores, sin embargo, cualquier intervención que pretenda aportar soluciones para la violencia escolar a largo plazo debe plantearse su reeducación y no simplemente su castigo. Por esta razón, resulta fundamental que el agresor entienda por qué su conducta es inaceptable y dotarle de las habilidades necesarias para que desarrolle conductas alternativas. Para ello, los programas específicos para el entrenamiento en estrategias de resolución de problemas y técnicas de autocontrol (Lochman, Dunn, & Klimes-Dougan, 1993), así como en el desarrollo de habilidades empáticas (Boyle, 2005) pueden ser de gran utilidad.

No obstante, como ya hemos comentado con anterioridad, si nos centramos exclusivamente en el alumno ‘problemático’ estaremos soslayando otros factores contextuales de suma relevancia en la explicación y mantenimiento de los problemas de conducta. Una estrategia efectiva de intervención debería prestar atención a estos contextos y cambiar la naturaleza de las relaciones sociales que en ellos se establecen. Esta perspectiva supone un acercamiento más proactivo y preventivo al problema de la violencia escolar que, por otra parte, es más coherente con los conocimientos tanto teóricos como empíricos que poseemos acerca del comportamiento del niño y adolescente, expuestos en el capítulo anterior. Estos conocimientos ponen de manifiesto que la conducta del niño está estrechamente vinculada a determinadas características del ambiente social que le rodea y, especialmente, al ambiente en los ámbitos familiar y escolar, por lo que ambos contextos deben estar igualmente implicados en el establecimiento de alternativas y soluciones.

En resumen: en este capítulo se ha analizado el concepto de violencia y el significado actual del término o expresión violencia escolar; hemos hecho un repaso de las principales teorías explicativas del comportamiento agresivo, activas-innatistas y reactivas-ambientalistas; hemos tratado con detenimiento varios aspectos relativos al

bullying o acoso entre compañeros en la escuela, su grado de incidencia en nuestras aulas, los lugares más comunes de acoso, las principales características de agresores y víctimas y las consecuencias derivadas para los implicados. Y además, hemos examinado los principales factores de riesgo y protección relacionados con la violencia escolar, para finalizar con las principales prácticas de intervención en violencia escolar, que como hemos visto, pueden agruparse en estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria.

## Parte Empírica



## CAPÍTULO IV

### MÉTODO

Desde el punto de vista del método, se ha recurrido a diferentes estrategias, tanto cualitativas como cuantitativas, que se complementan para responder al objeto de estudio, permitiendo obtener una visión más completa de la realidad estudiada.

#### **1. Objetivos de la Investigación**

Esta investigación nace con el propósito de conocer más en detalle algunos aspectos relacionados con el mundo adolescente y la vida de éste en el contexto escolar. A continuación se presentan las principales variables del estudio, el objetivo general y los objetivos específicos del mismo así como la hipótesis de partida.

##### **1.1. Principales Variables del Estudio**

Las variables principales consideradas en la investigación pueden agruparse en: (1) *variables escolares*: violencia escolar, victimización, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluada por el profesor) y autoestima académica; (2) *variables individuales*: autoestima global, soledad y satisfacción con la vida; (3) *variables familiares*: comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor), y (4) *variables sociales*: autoestima social, variables de reputación, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad. Todos estos contextos, el escolar, el personal, el familiar y el social son de especial relevancia en el período adolescente, por lo que para comprender determinados problemas de ajuste en la adolescencia se ha considerado imprescindible analizar el papel desempeñado por estos entornos de socialización.

##### **1.2. Objetivo General**

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la influencia conjunta de variables individuales, familiares, escolares y sociales en la victimización y violencia

escolar, asumiendo un enfoque ecológico y considerando especialmente la interrelación entre dichas variables. Sobre la base de la literatura previa existente se considerarán las siguientes variables: conductas violentas, victimización, autoestima, sentimientos de soledad, integración social del alumno en su grupo de iguales, satisfacción con la vida, reputación social, actitudes hacia la autoridad, clima familiar percibido, comunicación paterno-filial, integración y participación en la comunidad y evaluación del alumno por el profesor.

### **1.3. Objetivos Específicos**

Los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

1. Analizar las dimensiones escolares, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluada por el profesor) y autoestima académica en adolescentes violentos de ambos sexos y en adolescentes victimizados de ambos sexos.
2. Analizar las dimensiones individuales autoestima global, soledad, y satisfacción con la vida en adolescentes violentos de ambos sexos y en adolescentes victimizados de ambos sexos.
3. Analizar las dimensiones familiares comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor) en adolescentes violentos de ambos sexos y en adolescentes victimizados de ambos sexos.
4. Analizar las dimensiones sociales autoestima social, variables de reputación, participación e integración en la comunidad, la actitud hacia la autoridad institucional, y el ajuste social (evaluado por el profesor) en adolescentes violentos de ambos sexos y en adolescentes victimizados de ambos sexos.
5. Elaborar el perfil de alumno proclive a la victimización en función de las variables siguientes: participación e integración en la comunidad, comunicación abierta con el padre y la madre, satisfacción con la vida, autoestima social y sentimiento de soledad.
6. Elaborar el perfil del alumno violento en función de las variables siguientes: comunicación abierta con el padre y la madre, autoestima social, autoestima académica, estatus, satisfacción con la vida y rendimiento académico percibido por el profesor.

#### **1.4. Hipótesis de Partida**

La hipótesis general de partida que planteamos se resume en los siguientes términos: El desarrollo de problemas de victimización y conducta violenta en la escuela se relaciona con determinados factores individuales (autoestima global, soledad, satisfacción con la vida), familiares (comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor)), escolares (violencia escolar, victimización, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluada por el profesor) y autoestima académica), y sociales (autoestima social, variables de reputación, victimización, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad). Estas variables pueden actuar como factores de riesgo o protección. A su vez, la situación de violencia escolar incide negativamente en el ajuste psicosocial de agresores y víctimas.

##### **Hipótesis 1:**

El desarrollo de problemas de victimización y conducta violenta en la escuela se relaciona con factores escolares de tal forma que disminuye el rendimiento académico y la autoestima académica, empeora las relaciones profesor-alumno y afecta al estatus sociométrico de los adolescentes.

##### **Hipótesis 2:**

El desarrollo de problemas de victimización y conducta violenta en la escuela se relaciona con factores individuales de tal forma que aparecen más significativamente en adolescentes que presentan una menor autoestima global, una menor satisfacción con la vida y un mayor sentimiento de soledad.

##### **Hipótesis 3:**

El desarrollo de problemas de victimización y conducta violenta en la escuela se relaciona con factores familiares de tal forma que aparecen con un grado de incidencia mayor en adolescentes cuyos padres mantienen una pobre relación con el profesor y la comunicación con el padre y la madre es de baja calidad.

##### **Hipótesis 4:**

El desarrollo de problemas de victimización y conducta violenta en la escuela se relaciona con factores sociales de tal forma que influye en la autoestima social, en la reputación, en la participación e integración en la comunidad, en la actitud hacia la

autoridad institucional y en el ajuste social (evaluado por el profesor), de los adolescentes.

**Hipótesis 5:**

Las relaciones de significatividad de las variables estudiadas; individuales (autoestima global, soledad, satisfacción con la vida), familiares (comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor)), escolares (violencia escolar, victimización, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluada por el profesor) y autoestima académica), y sociales (autoestima social, variables de reputación, victimización, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad), en el desarrollo de problemas de victimización y conducta violenta en la escuela, hacen posible establecer un perfil de alumno victimizado y un perfil de alumno violento.

## **2. Universo y muestra**

El universo de la presente investigación lo constituyen adolescentes de ambos sexos de España que cursan enseñanza secundaria obligatoria. Según datos del Ministerio de Educación y Ciencia en el curso 2006/2007 el total de escolares fue de 1.833.735, de ellos según el Instituto de Estadística de Andalucía, 400.721 lo cursan en Andalucía, siendo el número para la provincia de Sevilla de 91.382 alumnos.

### **2.1. Muestra Empírica**

La muestra sobre la que se ha realizado el estudio está constituida por alumnos del Instituto de Educación Secundaria María Galiana, con un total de 565. Este centro se encuentra situado en Montequinto, que en la actualidad es un distrito de Dos Hermanas (provincia de Sevilla) y que está integrado por las Urbanizaciones "Hacienda Grande de Quinto", "Las Palmeras de Condequinto" y "Los Cerros de Quinto", y los espacios que existen entre estos enclaves urbanísticos. Este distrito se localiza a unos 7 kilómetros del centro urbano de Dos Hermanas y tiene una población que sobrepasa los 31.000 habitantes. Se trata de una zona muy próxima a Sevilla, con un crecimiento demográfico continuado, y con una característica significativa como es el escaso desempleo, lo que supone un nivel socioeconómico medio. En cuanto al alumnado, existe un aceptable interés en el aspecto académico y sus resultados en líneas generales se ven correspondidos con dichos intereses.

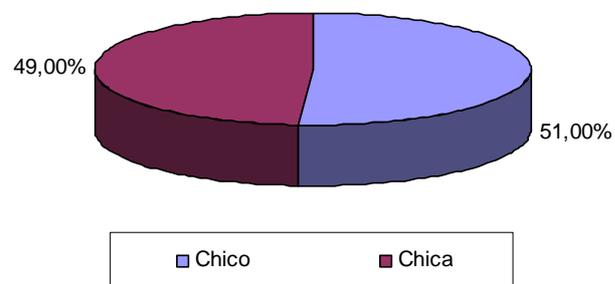
A continuación se presentan las características de la muestra utilizada. Estas características se refieren a las siguientes variables sociodemográficas medidas en la presente investigación: género, edad, número de hermanos, posición entre hermanos, curso de ESO, estudios de la madre, estudios del padre, trabajo de la madre y trabajo del padre.

## Género

En la siguiente tabla aparece la variable género. Se puede apreciar que el porcentaje de alumnos es superior en un 2% al de alumnas. La cifra de 272 varones supone el 51%, frente a 261 alumnas, que supone el 49% del total, sin considerar los 32 alumnos perdidos.

**Tabla 1** *Porcentaje de participantes según Sexo*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	varón	272	51,0	51,0
	mujer	261	49,0	100,0
	Total	533	100,0	
Perdidos		32		
	Total		565	100,0



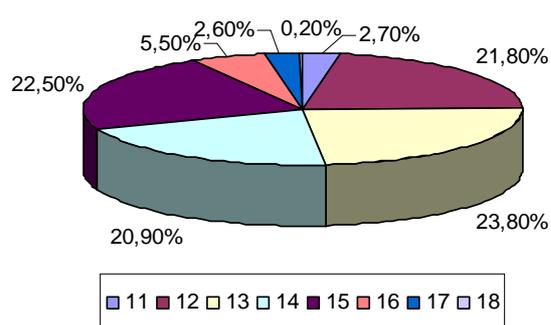
**Figura 1** *Representación gráfica de la variable Sexo*

## Edad

En la siguiente tabla se observa la variable edad. La investigación se ha realizado con adolescentes de la ESO de edades comprendidas entre los 11 y 18 años de ellos, 15 alumnos tienen 11 años lo que supone un 2,7%; 119 alumnos tienen 12 años lo que supone un 21,8%; 130 alumnos tienen 13 años lo que supone un 23,8%; 114 alumnos tienen 14 años lo que supone un 20,9%; 123 alumnos tienen 15 años lo que supone un 22,5%; 30 alumnos tienen 16 años lo que supone un 5,5%; 14 alumnos tienen 17 años lo que supone un 2,6% y 1 alumnos tienen 18 años lo que supone un 0,2%. Los alumnos de 17 y 18 años permanecen en el centro educativo por las repeticiones de curso.

**Tabla 2** *Porcentaje de participantes según Edad*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	2,7
	2	119	24,5
	3	130	48,4
	4	114	69,2
	5	123	91,8
	6	30	97,3
	7	14	99,8
	8	1	100,0
	total	546	100,0
Perdidos		19	
Total	565		



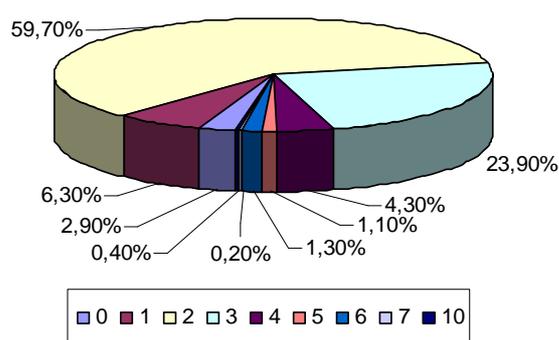
**Figura 2** *Representación gráfica de la variable Edad*

## Número de hermanos

En la siguiente tabla se observa la variable número de hermanos en donde 16 alumnos no tienen hermanos, lo que supone el 2,9% del total; 35 alumnos tienen 1 hermano lo que supone un 6,3%; 330 alumnos tienen 2 hermanos lo que supone un 59,7%; 132 alumnos tienen 3 hermanos lo que supone un 23,9%; 24 alumnos tienen 4 hermanos lo que supone un 4,3%; 6 alumnos tienen 5 hermanos lo que supone un 1,1%; 7 alumnos tienen 6 hermanos lo que supone un 1,3%; 1 alumno tienen 7 hermanos lo que supone un 0,2% y 2 alumnos tienen 10 hermanos lo que supone un 0,4%. Las frecuencias mas altas responden a aquellos que tienen 2 y 3 hermanos. Se puede decir, que la mayoría de las familias consideradas tiene tres o cuatro hijos.

**Tabla 3** *Porcentaje de participantes según Número de hermanos*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	16	2,9
	1	35	6,3
	2	330	59,7
	3	132	23,9
	4	24	4,3
	5	6	1,1
	6	7	1,3
	7	1	0,2
	10	2	0,4
	Total	553	100,0
Perdidos	12		
Total	565		



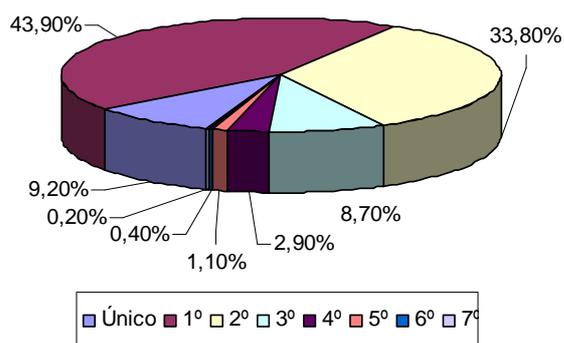
**Figura 3** *Representación gráfica de la variable Número de hermanos*

## Posición entre hermanos

En la siguiente tabla se observa la variable posición entre hermanos, en donde 51 alumnos son únicos lo que supone el 9,2%; 243 alumnos ocupan la primera posición, lo que supone un 43,9%; 187 alumnos ocupan la segunda posición, lo que supone un 33,8%; 48 alumnos ocupan la tercera posición, lo que supone un 8,7%; 16 alumnos ocupan la cuarta posición, lo que supone un 2,9%; 6 alumnos ocupan la quinta posición, lo que supone un 1,1%; 2 alumnos ocupan la sexta posición, lo que supone un 0,4% y 1 alumno ocupa la séptima posición, lo que supone un 0,2%. Los alumnos que ocupan el primer y segundo lugar superan el 77% del total.

**Tabla 4** *Porcentaje de participantes según Posición entre hermanos*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Único	51	9,2	9,2
	1º	243	43,9	53,1
	2º	187	33,8	86,8
	3º	48	8,7	95,5
	4º	16	2,9	98,4
	5º	6	1,1	99,5
	6º	2	0,4	99,8
	7º	1	0,2	100,0
	Total	554	100,0	
Perdidos		11		
Total		565		



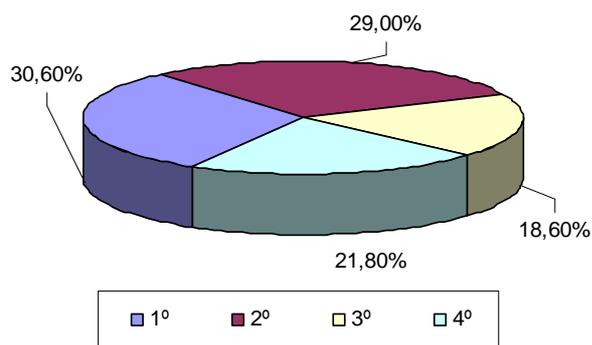
**Figura 4** *Representación gráfica de la variable Posición entre hermanos*

## Curso de ESO

En la siguiente tabla se observa la distribución de los alumnos en los distintos cursos de la educación secundaria obligatoria. En 1º y 2º el número de alumnos es mayor, con un total de 337 entre los dos cursos lo que supone un 59,6%. Los alumnos de 3º y 4º suman 228 cifra que supone el 40,4%.

**Tabla 5** *Porcentaje de participantes según Curso de ESO*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º	173	30,6
	2º	164	29,0
	3º	105	18,6
	4º	123	21,8
Total	565	100,0	



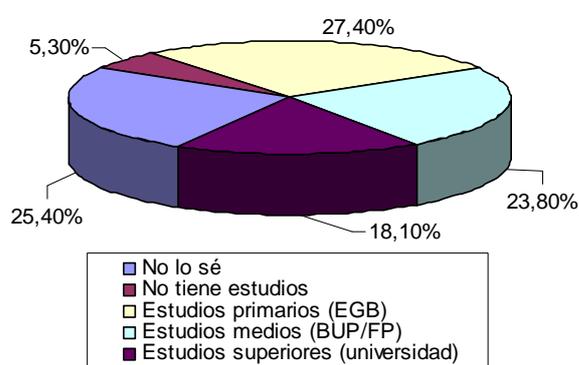
**Figura 5** *Representación gráfica de la variable Curso de ESO*

## Estudios de la madre

En la siguiente tabla se observa la variable estudios de la madre. Aparece la opción “no lo sé” que obtiene 150 respuestas con el 25,4% del total. Las madres sin estudios suman 29, lo que supone el 5,3%; madres con estudios primarios son 151 lo que supone un 27,4%; estudios medios poseen 131 madres lo que supone un 23,8 y finalmente estudios superiores lo tienen 100 madres lo que supone un 18,1%. Se puede destacar el bajo porcentaje de madres sin estudios, un 5,3% y por el contrario el alto porcentaje de aquellas que si los tienen, un 69,3% y de ellas con estudios universitarios un 18,1%.

**Tabla 6** *Porcentaje de participantes según Estudios de la madre*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No lo sé	140	25,4	25,4
	No tiene estudios	29	5,3	30,7
	Estudios primarios (EGB)	151	27,4	58,1
	Estudios medios (BUP/FP)	131	23,8	81,9
	Estudios superiores (universidad)	100	18,1	100,0
Total		551	100,0	
Perdidos		14		
Total		565		



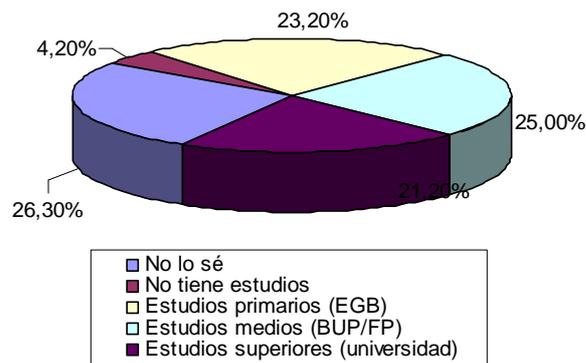
**Figura 6** *Representación gráfica de la variable Estudios de la madre*

## Estudios del padre

En la siguiente tabla se observa la variable estudios del padre. Aparece la opción “no lo sé” que obtiene 144 respuestas con el 26,3% del total. Los padres sin estudios suman 23, lo que supone el 4,2%; padres con estudios primarios son 127 lo que supone un 23,2%; estudios medios poseen 137 padres lo que supone un 25,0% y finalmente estudios superiores lo tienen 116 padres lo que supone un 21,2%. Se puede destacar el bajo porcentaje de padres sin estudios, un 4,2% inferior al de madres (5,3%) y por el contrario el alto porcentaje de aquellos que si los tienen, un 69,4% y de ellos con estudios universitarios un 21,2%.

**Tabla 7** *Porcentaje de participantes según Estudios del padre*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No lo sé	144	26,3	26,3
	No tiene estudios	23	4,2	30,5
	Estudios primarios (EGB)	127	23,2	53,7
	Estudios medios (BUP/FP)	137	25,0	78,8
	Estudios superiores (universidad)	116	21,2	100,0
	Total	547	100,0	
Perdidos		18		
Total		565		



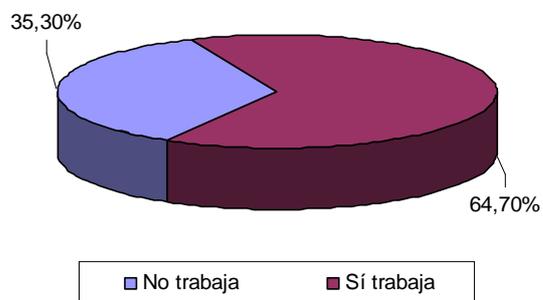
**Figura 7** *Representación gráfica de la variable Estudios del padre*

## Trabajo de la madre

En la siguiente tabla se observa la variable trabajo de la madre. El número de madres que trabaja fuera de casa es de 357 lo que supone un 64,7 dato muy superior a las que no trabajan fuera de casa, que en este caso es de 195 madres lo que supone un 35,3%.

**Tabla 8** *Porcentaje de participantes según Trabajo de la madre*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No trabaja	195	35,3	35,3
	Sí trabaja	357	64,7	100,0
	Total	552	100,0	
Perdidos		13		
	Total	565		



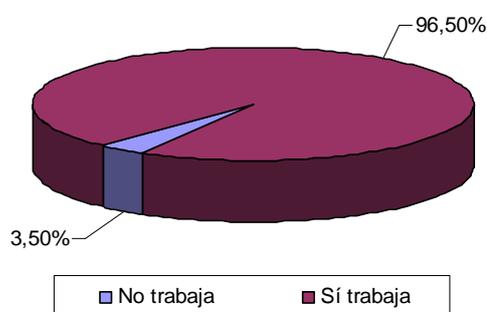
**Figura 8** *Representación gráfica de la variable Trabajo de la madre*

## Trabajo del padre

En la siguiente tabla se observa la variable trabajo del padre. El número de padres que trabaja es de 528 lo que supone un 96,5%; por el contrario padres que no trabajan hay 19 lo que supone un 3,5%, dato muy inferior a la media actual de España que se sitúa en 8,5 de la población activa para 2007.

**Tabla 9** *Porcentaje de participantes según Trabajo del padre*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No trabaja	19	3,5	3,5
	Sí trabaja	528	96,5	100,0
	Total	547	100,0	
Perdidos		18		
Total		565		



**Figura 9** *Representación gráfica de la variable Trabajo del padre*

## **2.2. Muestra Etnográfica**

De la muestra general se obtuvieron 7 adolescentes de ambos sexos con problemas de conducta agresiva en la escuela, 7 adolescentes de ambos sexos que denunciaron alguna agresión hacia ellos de sus compañeros y 14 adolescentes de ambos sexos que realizaban las funciones de delegados o mediadores de clase.

La selección de la muestra ha estado basada en los siguientes criterios:

- Facilidad de acceso al alumno, ya que se requiere la autorización paterna para la realización de la entrevista.
- Se eligen aquellos alumnos sobre los que existe constancia en jefatura de estudios, ya que han denunciado problemas con otros compañeros, (posibles víctimas).
- También se eligen a los que se tiene constancia desde jefatura de estudios de que son alumnos violentos, (posibles acosadores).
- Se eligen alumnos que responden al perfil de delegados o mediadores de clase.

### **3. Instrumentos**

Los instrumentos que se han utilizado en la presente investigación han sido los siguientes:

- Percepción del Alumno por el Profesor
- Escala de Victimización
- Escala de Conducta Violenta en la Escuela
- Escala Multidimensional de Autoestima
- Cuestionario Sociométrico
- Escala de Percepción de la Reputación
- Escala de Sentimiento de Soledad
- Escala de Satisfacción con la Vida
- Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional
- Escala de Comunicación Padres-Hijos/as
- Escala de Apoyo Social Comunitario

**Tabla 6.** Variables de nuestro estudio e instrumentos para su medición

INSTRUMENTO	AUTORES	VARIABLES
Ficha de identificación.		Variables Sociodemográficas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Edad (etapa de adolescencia)</li> <li>• Curso</li> <li>• Composición familiar</li> </ul>
Percepción del alumno por el Profesor	Equipo LISIS (2005)	Integración Escolar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuste social en la escuela</li> <li>• Rendimiento académico</li> <li>• Implicación de la familia</li> <li>• Relación profesor-alumno</li> </ul>
Escala de Conducta Violenta en la Escuela	Little, T.D. (2003) y Equipo LISIS (2005)	Violencia manifiesta y relacional. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia manifiesta pura.</li> <li>• Violencia manifiesta reactiva.</li> <li>• Violencia manifiesta instrumental.</li> <li>• Violencia relacional pura.</li> <li>• Violencia relacional reactiva.</li> <li>• Violencia relacional instrumental.</li> </ul>
Escala de Autoestima	Rosenberg (1995) y Equipo LISIS (2005)	Autoestima. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Global</li> <li>• Social</li> <li>• Académica</li> </ul>
Cuestionario Sociométrico	Moreno (1934) y Equipo LISIS (2005)	Estatus de cada sujeto en el grupo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatus medio</li> <li>• Populares</li> <li>• Rechazados</li> <li>• Aislados</li> </ul>
Escala de Reputación Social en la Escuela	Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (2003) y Equipo LISIS (2005)	Reputación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autopercepción no conformista</li> <li>• Autopercepción conformista</li> <li>• Autopercepción de la reputación</li> <li>• Percepción ideal no conformista</li> <li>• Percepción ideal conformista</li> <li>• Percepción ideal de la reputación</li> </ul>

Loneliness Scale UCLA (versión 3)	Russel (1993) y Expósito y Moya (1993)	Sentimiento de soledad
Escala de Satisfacción con la vida	Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) y Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000).	Satisfacción con la vida
Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional	Emler, N. y Reicher, S. (1985) y Equipo LISIS (2005)	Actitud hacia la Autoridad Institucional <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.</li> <li>• Actitud positiva hacia la autoridad institucional.</li> </ul>
Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CECF).	Barnes y Olson (1982) y Equipo LISIS (2001)	Comunicación Familiar <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura en la comunicación con la madre</li> <li>• Apertura en la comunicación con el padre</li> <li>• Problemas en la comunicación con la madre</li> <li>• Problemas en la comunicación con el padre</li> </ul>
Cuestionario de Apoyo Social Comunitario	Gracia, Musitu y Herreo (2002)	Apoyo Social Comunitario <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración comunitaria</li> <li>• Participación comunitaria</li> <li>• Apoyo informal</li> <li>• Apoyo formal</li> </ul>

A continuación se presentan algunos datos relevantes de los instrumentos utilizados en la presente investigación en una ficha técnica, así como referencias de interés que avalan la idoneidad de su utilización y la validez de aquellas escalas que han sido ampliamente consideradas en estudios previos.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR

### Características del Cuestionario

*Nombre:* Escala de percepción del alumno por el profesor.

*Autor:* Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005).

*Nº de ítems:* 8

*Tiempo aproximado de aplicación:* 3-5 minutos para la valoración de cada alumno

*Población a la que va dirigida:* profesores de educación primaria, secundaria y bachillerato.

### Codificación

Evalúa las dimensiones de: *ajuste social* (ítem 1 + ítem 2), *rendimiento académico* (ítem 3 + ítem 4), *implicación de la familia* (ítem 5 + ítem 6) y (ítem 7 + ítem 8).

### Propiedades Psicométricas

*Fiabilidad:* La fiabilidad de la escala según el alpha de Cronbach es de .94.

*Validez:* Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima escolar, clima social positivo en el aula y aceptación de los iguales (Cava y Musitu, 1999; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, en prensa)). Presenta correlaciones negativas con medidas de indiferencia y rechazo hacia los estudios, implicación en problemas de conducta en la escuela y actitud negativa hacia la autoridad institucional (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

### REFERENCIAS:

- Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información Psicológica*, 71, 60-65.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behaviour and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Estévez, E. Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (en prensa). Aggressive and nonaggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*.
- Estévez, E., Murgu, 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

## VICTIMIZACION

### **Características del Cuestionario**

*Nombre:* Escala de Victimización en la Escuela

*Autor:* Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2004).

*Nº de ítems:* 20

*Nº de opciones:* 4

*Tiempo aproximado de aplicación:* 6-8 minutos

*Población a la que va dirigida:* Población en edad escolar.

### **Codificación**

*Victimización manifiesta verbal* (ítem 4 + 5 + 7 + 12 + 16 + 20)

*Victimización manifiesta física* (ítem 1 + 2 + 10 + 14)

*Victimización relacional* (ítem 3 + 6 + 8 + 9 + 11 + 13 + 15 + 17 + 18 + 19).

### **Propiedades Psicométricas**

*Fiabilidad:* La fiabilidad de las subescalas oscila entre .75 y .91. según el alfa de Cronbach.

*Validez:* Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor (Crik y Grotper, 1996; Estévez, Musitu y Herrero, 2005<sup>a</sup>, 2005<sup>b</sup>; Storch y Masia-Warner, 2004).

- Crick, R. N. & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005a). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Storch, E. & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.

## CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA

### Características del cuestionario

*Nombre:* Escala de Conducta Violenta en la Escuela

*Autor:* Little, T. D. 2003

*Adaptación:* Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005).

*Nº de ítems:* 25

*Nº de opciones:* 4

*Tiempo aproximado de aplicación:* 8-10 minutos.

*Población a la que va dirigida:* Población en edad escolar.

### Codificación

*Agresión manifiesta pura* (ítem 1 + 7 + 13 + 19)

*Agresión manifiesta reactiva* (ítem 8 + 11 + 14 + 20)

*Agresión manifiesta instrumental* (ítem 3 + 9 + 15 + 21 + 25)

*Agresión relacional pura* (ítem 4 + 10 + 16 + 22)

*Agresión relacional reactiva* (ítem 2 + 5 + 17 + 23)

*Agresión relacional instrumental* (ítem 6 + 12 + 18 + 24)

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .79 para Agresión manifiesta pura, .82 para Agresión manifiesta reactiva, .84 para Agresión manifiesta instrumental, .62 para Agresión relacional pura, .63 para Agresión relacional reactiva, y .78 para Agresión relacional instrumental.

*Validez:* Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de sintomatología depresiva, sentimiento de soledad y autoestima en las víctimas. Además, los resultados respecto de la agresión manifiesta y relacional parecen diferir según sexos, en el sentido de que los chicos utilizan con mayor frecuencia la agresión manifiesta y las chicas la relacional. Por otro lado, la agresión reactiva, en comparación con la instrumental, está más estrechamente relacionada con ciertos problemas de ajuste en la adolescencia tales como la excesiva impulsividad o la baja tolerancia a la frustración (Little, Brauner, Jones y Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003; Prinstein, Boergers y Vernber, 2001).

- 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., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.

## AUTOESTIMA GLOBAL, SOCIAL Y ACADÉMICA

### Características del cuestionario

*Nombre:* Cuestionario de evaluación de la autoestima global, social y académica.

*Autores:* Rosenberg (1995) y García y Musitu (1999)

*Adaptación:* Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología

*Nº de ítems:* 22

*Nº de opciones:* 4

*Administración:* Individual o Colectiva.

*Tiempo aproximado de aplicación:* 6-10 minutos.

*Población a la que va dirigida:* Desde los 11 años hasta los 20 años.

### Codificación

Evalúa tres dimensiones: **Autoestima Global** (ítem1 + ítem2 + ítem4 + ítem6 + ítem7) + 25-(ítem3 + ítem5 + ítem8 + ítem9 + ítem10) **Autoestima Académica** (ítem 11 + ítem 13 + ítem 17 + ítem 21 + (12-(ítem 15 + ítem 19))); **Autoestima Social** (ítem 12 + ítem 14 + ítem 18 + ítem 22 + (10-(ítem 16 + ítem 20)).

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .82. La fiabilidad para las dos dimensiones es: autoestima escolar (.86) y autoestima social (.76).

*Validez:* Discrimina entre chicos y chicas; las chicas muestran una mayor autoestima académica que los chicos. En este sentido los adolescentes de 11-13 años expresan mayores puntuaciones que los adolescentes de 14 a 16 en autoestima académica. La autoestima escolar principalmente, correlaciona negativamente con las dimensiones de conflicto entre el padre y la madre, conflicto entre padres e hijos y comunicación familiar, eventos vitales estresantes, sintomatología depresiva, estrés percibido, actitud positiva hacia la transgresión, conducta disruptiva en el aula y consumo de sustancias. Por otro lado, correlaciona positivamente con: la dimensión de apoyo de los padres, así como con la integración escolar.

### REFERENCIAS

- Amezcúa, J.A. y Fernández, E.(2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico.*Iber Psicología*, 1.6.
- Atienza, L., Moreno, Y., Balaguer, I. (2000). An Análisis of the dimensionality of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of valencian adolescents. *Universitas Tarraconensis*, 22,
- Baños, R. M. & Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-esteem Scale.*Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula.*Rev. de Psicol. Gral y Aplic.*, 54 (2), 297-311
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicológica. Temes Destudi*. 83, 60-68
- Davies C.A., DiLillo, D. y Martínez, I.G. (2004) Isolating adult psychological correlates of witnessing parental violence: findings from a predominantly latin sample. *Journal of Family Violence*, 6, 369-378.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected: an análisis of their differences. *Psychology in the schools*.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocia*.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Murgui, S. y Lehalle, H. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*.
- Martínez, B., Llinares, L., Cava, M.J., y Estévez, E. (2002). Influencia del apoyo social y de la autoestima en las conductas delictivas y la actitud hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Actas del IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social* (pp. 1019-1042). Alicante.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 285-306.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (2001). *AFA Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *ESPA29*. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia. Madrid: TEA.
- Ramos, F., Manga, D. y Moran, C. (2005). Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. *INTERPSIQUIS*. Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/20478/>
- Vázquez, J. A., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg. *Apuntes de Psicología*, 22, (2), 247-255.

## CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

### **Características del Cuestionario**

*Nombre:* Cuestionario Sociométrico

*Autor:* Moreno (1934).

*Adaptación:* Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005).

*Nº de ítems:* Son definidos por el propio investigador. En este caso, el cuestionario se compone de 4 ítems y el criterio para establecer preferencias y rechazos "compañero de grupo en clase".

*Tiempo aproximado de aplicación:* 4-5 minutos

*Población a la que va dirigida:* A partir de los 11 años

### **Codificación**

Mediante programas informáticos se analiza la estructura básica de relaciones de un grupo (el aula, en este trabajo). Estos programas indican el estatus de cada sujeto en el grupo y establecen tipos sociométricos en función de su mayor o menor aceptación en el grupo. De este modo, se distingue entre sujetos de estatus medio, popular, rechazado y aislado.

### **Propiedades Psicométricas**

*Fiabilidad:* La fiabilidad test-retest del cuestionario es elevada y oscila entre .77 y .97 (Cheng, Chang, He y Liu 2005).

*Validez:* El estatus sociométrico correlaciona con las expectativas del profesor hacia el alumno, con medidas de conducta violenta y antisocial, con medidas de liderazgo y de logro académico (Cheng, Chang, He y Liu 2005). También presenta correlaciones con las dimensiones social, escolar y familiar de la autoestima y con medidas de funcionamiento familiar (Estévez, Martínez y Jiménez, 2003).

## REFERENCIAS

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Rev. de Psicol. Gral y Aplic.*, 54 (2), 297-311
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicológica. Temes Estudi.* 83, 60-68
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Chen, X., Chang, L., He, Y. y Liu, H. (2005). The Peer Group as a Context: Moderating Effects on Relations Between Maternal Parenting and Social and School Adjustment in Chinese Children. *Child Development*, 76, 417-434.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2003). Características del sistema familiar de adolescentes rechazados y populares en la escuela. *VIII Congreso Nacional de Psicología Social*. Torremolinos (Málaga). Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-294.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
- Jiang, L. y Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.
- Moreno, (1934). *Who Shall Survive A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. New York: Beacon House.
- Patterson, C. J. Kuppersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.

## REPUTACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

### Características del cuestionario

*Nombre:* Escala de Reputación Social en la Escuela

*Autor:* Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (2003)

*Adaptación:* Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005).

*Nº de ítems:* 30

*Nº de opciones:* 4

*Tiempo aproximado de aplicación:* 8-10 minutos.

*Población a la que va dirigida:* A partir de los 10 años.

### Codificación

La escala de reputación está constituida por siete dimensiones que contienen 127 ítems. Estas dimensiones son las siguientes: 1. amistad, 2. admiración, 3. autopercepción, 4. self público ideal, 5. autodescripción, 6. self privado ideal y 7. comunicación de eventos. En esta investigación se han utilizado la tercera y la cuarta dimensión. *Autopercepción* contiene las siguientes tres subescalas:

1. Autopercepción no conformista (ítems: 2+5+6+7+9+12+13)
2. Autopercepción conformista (ítems: 3+4+11)
3. Autopercepción de la reputación (ítems: 1+8+10+14)

El primer factor mide cómo los sujetos perciben a sus iguales considerándolos en términos de su conducta no conformista.

El segundo mide cómo los participantes perciben a sus iguales considerándolos en términos de su conducta conformista.

Y el tercero mide cómo los participantes perciben a sus iguales considerándolos en términos de su estatus reputacional.

*Self público ideal* contiene los mismos ítems y factores de las dimensiones de la *autopercepción*, y contiene a su vez las siguientes tres subescalas:

1. Self público ideal no conformista
2. Self público ideal conformista
3. Self público ideal reputacional

Los tres factores miden cómo a los sujetos les gustaría ser percibidos idealmente en términos de su conducta no conformista, conducta conformista y estatus reputacional respectivamente.

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .85, .65 y .66 respectivamente para las tres subescalas de autopercepción. Y .78, .62 y .61 respectivamente para las subescalas de self público.

*Validez:* Esta escala presenta correlaciones significativas con medidas de autoconcepto, delincuencia autoinformada, agresividad y consumo de sustancias (Carroll, 1999, 2000, 2003). Además, ha mostrado poder discriminativo, puesto que permite distinguir entre estudiantes de bachillerato sin problemas de conducta y jóvenes encarcelados, así como entre estudiantes de escuela primaria en riesgo y no riesgo (Carroll et al., 1999). Se ha constatado que la escala también es capaz de discriminar entre niños y adolescentes con diferentes actitudes hacia la conducta de consumo de sustancias (Houghton et al., 1998).

### REFERENCIAS

- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K., & Houghton, S. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Carroll, A., Houghton, S., & Baglioni, J. R. (2000). Goals and reputations amongst young children. *School Psychology International*, 21, 115-135.
- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K., & Houghton, S. (2001). Goal setting and reputation enhancement: behavioural choices among delinquent at-risk and not at-risk adolescents. *Legal and Criminological Psychology*, 6, 165-184.
- Carroll, A. (2002). At-risk and not at-risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school settings: an examination of their goals and reputations. *Westminster Studies in Education*, 25, 147-162.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S., & Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Carroll, A., Hattie, J., Houghton, S. y Durkin. (2005). Unpublished data
- Houghton, S. & Carroll, A. (1996). Enhancing reputations: high school adolescent males' effective use of teacher behaviour intervention strategies. *Scientia Paedagogica Experimentales*, 33, 227-244.

## SOLEDAZ

### **Características del Cuestionario**

*Nombre:* UCLA Loneliness Scale (Versión 3)

*Autores:* Russel (1996)

*Adaptación:* Expósito y Moya (1993)

*Nº de ítems:* 20

*Nº de opciones:* 4

*Tiempo aproximado de aplicación:* 5-10 minutos

*Población a la que va dirigida:* A partir de los 11 años

### **Codificación**

(ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem7 + ítem8 + ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem14 + ítem17 + ítem18)+ 45-(ítem1 + ítem5 + ítem6 + ítem9 + ítem10 + ítem15 + ítem16 + ítem19 + ítem20)

### **Propiedades Psicométricas**

*Fiabilidad:* La escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .74 a .94 según la población a la que se aplique el cuestionario (Cramer y Barry, 1999; Ireland y Power, 2004; Russell, 1996) y la fiabilidad test retest en el periodo de un año es también satisfactoria y toma valores de entre .73 y .92 (Cramer y Barry, 1999). En cuanto a la adaptación española, Expósito y Moya (1999) informan de un coeficiente de fiabilidad de .91.

*Validez:* Esta escala correlaciona de manera significativa con apoyo social (Segrin, 2003) y extraversión.- introversión (Russell, 1996) y depresión, estilos atribucionales, conducta social, sentimientos de abandono, indefensión y aislamiento (Expósito y Moya, 1999). Además, también se relaciona negativamente con la cantidad de tiempo pasado con la familia y con los amigos (Segrin, 2003) y con bullying (Ireland y Power, 2004).

## REFERENCIAS

- Cramer, K. M. y Barry, J. E. (1999). Conceptualization and measures of loneliness: a comparison of subscales. *Personality and Individual Differences*, 27, 491-502.
- Expósito, F. y Moya, M. C. (1999). Soledad y Apoyo Social. *Revista de Psicología Social*, 2-3, 319-339.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30, 298-312.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Segrin, Ch. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research*, 29 (3), 317-342.

## SATISFACCIÓN CON LA VIDA

### Características del cuestionario

*Nombre:* Escala de Satisfacción con la Vida

*Autores:* Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985)

*Adaptación:* Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000).

*Nº de ítems:* 5

*Nº de opciones:* 4

*Tiempo aproximado de aplicación:* 3-4 minutos.

*Población a la que va dirigida:* A partir de los 11 años.

### Codificación

Aporta un índice general de Satisfacción con la Vida (ítem 1 + ítems 2 + ítem 3 + ítem 4 + ítem 5).

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* La fiabilidad es de .81

*Validez:* Esta escala correlaciona negativa y significativamente con soledad, estrés percibido y sintomatología depresiva, y positiva y significativamente con comunicación con el padre y la madre, clima social familiar, autoestima social.

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75 .

### Instrumentos afines

#### • Escala de Satisfacción Vital:

Esta escala correlaciona positivamente con el apoyo parental y el apego a los iguales. Los chicos presentan mayores puntuaciones que las chicas. Las hijas de progenitores democráticos y permisivos presentan mayores niveles de satisfacción vital. La satisfacción vital se relaciona negativamente con la presencia de control psicológico ejercido por los padres y positivamente con la autorevelación de los adolescentes.

- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2005). ¿Es suficiente con el afecto y el control? Un estudio longitudinal sobre la evolución de diferentes dimensiones del estilo educativo y sobre su influencia en el ajuste adolescente. *Comunicación presentada en las IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*. Alcalá de Henares.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.
- **The Oxford Happiness Questionnaire:** Hills, P. y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.

## ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL

### Características del cuestionario

*Nombre:* Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional

*Autor:* Reicher, S. y Emler, N. (1985).

*Adaptación:* Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005).

*Nº de ítems:* 10

*Nº de opciones:* 4

*Tiempo aproximado de aplicación:* 4-5 minutos.

*Población a la que va dirigida:* Población en edad escolar.

### Codificación

*Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales* (ítem 1 + 2 + 3 + 5 + 6 + 7)

*Actitud positiva hacia la autoridad institucional* (ítem 4 + 8 + 9 + 10).

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .77 para Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y de .73 para Actitud positiva hacia la autoridad.

*Validez:* La actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra relaciones positivas con medidas de integración escolar, rendimiento académico y autoestima, y relaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva en población adolescente (Musitu, Estévez, Martínez y Murgui, 2004). La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales correlaciona significativamente con la implicación en conductas delictivas y violentas (Emler y Reicher, 1995, 2005; Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

- 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
- 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
- Emler, M. y Reicher, S. (1987). Orientations to institutional authority in adolescence. *Journal of Moral Education*, 16, 108-116.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. & Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? In D. Abrams, J. Marques & M. Hogg (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion*. (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Estévez, E., Llinares, L., Cava, M.J., y Martínez, B. (2002). Conducta disruptiva y actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes: el rol de la escuela. *IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Herrero, J., Martínez, B., Estévez, E. (2002) Actitud hacia la autoridad institucional y conducta disruptiva del adolescente en la escuela: el rol de la familia. *IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Murgui, S. (2004). Clima familiar, actitudes hacia la autoridad institucional y conductas violentas en la escuela durante la adolescencia. *I Jornadas de Educación: Violencia Escolar y Salud Infantil*. Lisboa (Portugal).
- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British journal of Social Psychology*, 3, 161-168.

## COMUNICACIÓN PADRES-HIJOS/AS

### Características del cuestionario

*Nombre:* Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar -CECF-

*Autor:* Barnes y Olson (1982). *Nombre original:* Escala de Comunicación Padres-Adolescente –PACS-

*Adaptación:* Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

*Nº de ítems:* 20

*Nº de opciones:* 5

*Administración:* Individual o Colectiva.

*Tiempo aproximado de aplicación:* 9-11 minutos.

*Población a la que va dirigida:* Adolescentes de 11 a 20 años.

### Codificación

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. Sin embargo, en nuestra muestra original (Musitu et al., 2000), la escala presenta una estructura factorial de tres factores (para el padre y la madre separadamente): Comunicación abierta (ítems 1, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16 y 17), comunicación ofensiva (ítems 2, 5, 12, 18 y 19), y comunicación evitativa (ítems 4, 10, 11, 15 y 20). Se ha constatado (Musitu et al., 2000) que la comunicación abierta es el mejor predictor de la felicidad, de la autoestima en todas sus dimensiones y también que esta dimensión explica en relación con la comunicación problemática y evitativa la mayor parte de la varianza de la comunicación familiar.

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* El coeficiente alpha de las subescalas es: 0.872 para comunicación abierta, 0.76 para comunicación ofensiva y 0.75 para comunicación evitativa.

*Validez:* La comunicación abierta entre padres y adolescentes presenta correlaciones positivas con la autoestima familiar, escolar y social (AF5: García y Musitu), con la autoestima global de Rosenberg y el apoyo familiar, y correlaciones negativas con estrés percibido, sintomatología depresiva, soledad, victimización y violencia escolar.

### REFERENCIAS

- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2006). Famille et adolescent: prévention des conduites á risque. *Adolescences d aujourd'hui*,
- 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
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344
- 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
- Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Murgui, S. y Lehalle, H. Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, en presse.
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Martínez, B., Herrero, J., Lila, M. y Estévez, E. (2002). Funcionamiento familiar y consumo de drogas en la adolescencia. X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Teruel.
- Martínez, B., Estévez, E., y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en adolescentes. VIII Congreso Nacional de Psicología Social. Torremolinos (Málaga).
- Musiru, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2004). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

## APOYO SOCIAL COMUNITARIO

### **Características del Cuestionario**

*Nombre:* Cuestionario de apoyo social comunitario

*Autores:* Gracia, Musitu y Herrero

*Año:* 2002

*Nº de ítems:* 24

*Nº de opciones:* 4

*Tiempo aproximado de aplicación:* 7-8 minutos.

*Población a la que va dirigida:* A partir de los 11-12 años.

### **Codificación**

*Integración comunitaria:* ítem 2 + ítem 3 + ítem 5 (+10 – (ítem 1 + ítem 4))

*Participación comunitaria:* ítem 6 + ítem 7 + ítem 8 + ítem 10 (+10 – (ítem 9 + ítem 11))

*Apoyo social en los sistemas informales:* (ítem 12 + ítem 14 + ítem 17 + ítem 18 + ítem 19 (+20 – (ítem 13 + ítem 15 + ítem 16 + ítem 20))

*Apoyo social en los sistemas formales:* ítem 21 + ítem 23 + ítem 24 (+5 – (ítem 22))

### **Propiedades Psicométricas**

*Fiabilidad:* El coeficiente alpha de Cronbach para las subescalas oscila entre .85 y .88.

*Validez:* Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima social y correlaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva y sentimiento de soledad.

### REFERENCIAS

- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.

#### **4. Procedimiento**

Para la realización del presente proyecto y con la finalidad de obtener datos fiables se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. Se contacta con el equipo directivo del centro para explicarles los objetivos, procedimiento y alcance de la presente investigación.

2. Se informa al claustro de profesores de todo lo concerniente al proyecto y se les solicita el compromiso de participación.

3. Igualmente se informa a la AMPA y a los alumnos para obtener su consentimiento y colaboración. Se garantizó a los padres y a los alumnos participantes la confidencialidad de sus datos y la posibilidad de renunciar a su contestación. No hubo ningún sujeto que rehusara contestar.

4. Se presenta un proyecto de investigación con el título *Convivencia y clima en las aulas* ante la Consejería de Educación para lo cual se informa y aprueba en sesiones de Claustro y Consejo Escolar de fecha 30 de junio de 2006. Es aprobado y publicado en BOJA de 9 de enero de 2007 por la Consejería bajo la referencia: PIV-052/06.

5. Igualmente se contacta con el Centro de Profesores (CEP de Alcalá de Guadaíra) con objeto de incluir una acción formativa para el profesorado, dentro del Plan de Formación en Centro, que integre y facilite la participación del mismo. Este seminario comienza en octubre de 2006 y es dirigido por el profesor Gonzalo Musitu Ochoa, Catedrático de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide.

6. Se llevan a cabo una serie de sesiones de formación tanto teóricas, técnicas, de debate, como de propuestas, en las que se contextualiza la investigación; se explican los instrumentos, se amplían conocimientos en torno a la familia, la violencia, la integración y la escuela, y al mismo tiempo, tutores y profesores se comprometen a la evaluación de sus alumnos a través de un cuestionario y a la aplicación de los instrumentos.

7. Se aplican los instrumentos a los alumnos para lo cual se elabora un calendario de aplicación en dos sesiones para los 20 grupos del instituto y el siguiente guión para los profesores:

GUIÓN PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS:  
ANTES DE REPARTIR LOS CUADERNILLOS

1. Explicar el por qué hacemos esto en el instituto (Proyecto de investigación en colaboración con la UPO: Convivencia y Clima en las Aulas). Aunque cada uno lo explicará con sus propias palabras, hay que dejar claro algo así como: los profesores de este centro estamos profundizando en el estudio de la convivencia y “queremos conocer lo que piensan y sienten los chicos y chicas de vuestra edad sobre distintos aspectos de la vida... vosotros representáis a estos chicos por lo que vuestra opinión es muy importante para nosotros... Para ello os vamos a repartir un cuadernillo con preguntas.” El cuadernillo tiene dos partes y el primer día sólo rellenan la mitad, es decir, hasta la página 10, o sea, los cuestionarios que tenéis por delante. Tendremos otra sesión para completar otra mitad.
2. ¿Cuánto hay para responder a cada parte del cuadernillo?: dejarles claro que no hace falta que se detengan demasiado a pensar las respuestas, sino que es mejor que contesten lo primero que les venga a la cabeza. Si preguntan podemos decir que el tiempo total es de 1 hora.
3. Insistir en el anonimato de los datos y en que respondan con sinceridad a todas las preguntas de los cuestionarios: ni los profesores ni los padres ni madres van a ver los cuadernillos y nunca van a saber qué es lo que cada uno ha respondido. Estos irán a la Universidad Pablo de Olavide, donde los procesarán.
4. ¿Qué deben hacer si se equivocan al responder?: que tachen bien la respuesta que no vale y marquen claramente con un círculo la respuesta buena.
5. Importantísimo: hay que decirles que pongan su número de lista en la esquina superior del cuadernillo y explicarles clara y concisamente el objetivo de esto: es simplemente para que podamos juntar las dos mitades de vuestro cuadernillo y tener completo el cuadernillo de cada uno.
6. Si tienen cualquier duda pueden preguntarnos.
7. Habrá alguien del equipo directivo pendiente en cada pase por si hubiese alguna duda.
8. Cuando los alumnos rellenen el segundo pase (2º día) y lleguen al sociograma en vez de poner el nombre del compañero seleccionado en cada pregunta, deben poner su número de lista de clase. Se les facilitará una lista a cada alumno. Esta lista se proporcionará al alumno en el momento de cumplimentar el cuadernillo para que rellene el sociograma que es el último instrumento del cuadernillo. Como mínimo deben elegir a un compañero de clase y como máximo a tres compañeros.
9. También es necesario supervisar que han relleno todo el cuadernillo e insistir que no se dejen ningún ítem o respuesta en blanco.
10. Será especialmente importante que supervisemos que el número escrito por el alumno en la parte superior de la portada de los cuadernillos corresponde con el número que se le asigna en su lista de clase, tiene que ser el mismo. Debemos recogerlos por orden de lista para facilitarnos esta cuestión.

8. Una vez realizado el análisis se informa a los profesores de los resultados obtenidos y se les solicita de nuevo su colaboración con dos actividades concretas, la primera, interpretación de los casos de cada grupo (alumnos rechazados y populares) y la segunda responder a la pregunta siguiente: ¿cómo intervendríamos en cada uno de estos casos?

9. Se agrupan y debaten las aportaciones de los profesores.

10. Por último se informa a los padres y madres de los alumnos de los resultados obtenidos.

## **5. Estudio Etnográfico**

La estrategia metodológica por la que hemos optado en esta investigación, como ya se ha explicitado previamente, es la integración de técnicas procedentes tanto de perspectivas cuantitativas como cualitativas. Son numerosos los autores que señalan la conveniencia de utilizar ambas técnicas y que destacan la limitación que supone la consideración de una única perspectiva metodológica, un hecho que merma seriamente las posibilidades de la ciencia y empobrece la investigación social (Bericat, 1998). Esta integración de perspectivas es especialmente relevante en el ámbito de la investigación y evaluación educativa (Goetz y LeCompte, 1988), puesto que la combinación de técnicas permite recuperar las interpretaciones significativas que el informante crea de su entorno social y que no son recogidas en las respuestas estandarizadas a cuestionarios. En el ámbito que nos ocupa, la utilización de técnicas cualitativas permite obtener información sobre las interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de los participantes en los escenarios escolares, pudiendo obtener de este modo las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos entrevistados (Goetz y LeCompte, 1988). De este modo, en un primer momento de la investigación, a través de la estrategia de combinación de técnicas señalada por Morgan (1997), el desarrollo de entrevistas en profundidad individualizadas junto con la cumplimentación de la batería de instrumentos/cuestionarios, nos permitirá la superación de las posibles deficiencias de la técnica cuantitativa a través de las potencialidades de la técnica cualitativa y viceversa. Igualmente, el uso de entrevistas permite profundizar e interpretar relaciones estadísticas entre variables detectadas en los análisis de datos cuantitativos.

### **5.1. Entrevistas en Profundidad**

Estas entrevistas que también se denominan no directivas, abiertas y no estructuradas (Taylor y Bogdan, 1992) además de ser un recurso indispensable de la metodología cualitativa, consideramos que son de gran relevancia para comprender los discursos e interpretaciones que niños violentos y no violentos tienen acerca de su identidad social, de su reputación en el grupo, así como en relación con el comportamiento violento y su empatía hacia las víctimas. Preguntas como: ¿por qué

creéis que hay violencia en las aulas? ¿cómo vivís esa violencia? ¿cómo creéis que se puede solucionar este problema?... nos van a permitir enriquecer los marcos interpretativos de la violencia en el aula. Esta técnica permite obtener del informante una transmisión oral de su definición personal de la situación en el aula (significados, perspectivas e interpretaciones). Además, ya en el año 1962 Zelditch señalaba que esta técnica constituye el formato más eficaz para la obtención de datos sobre normas y estatus institucionalizados.

## **5.2. Tratamiento de la información**

El tratamiento de la información se llevara a cabo a partir de la “Grounded Theory” o “Teoría Fundamentada” que equivale a: Construir la teoría a través del análisis interpersonal. Los tres aspectos que recogen la esencia de la Teoría son los siguientes:

1. El énfasis en la emergencia y generación de teoría, frente a modelos de investigación que tiene como objetivo la verificación de datos.
2. El análisis como acción central en la investigación desde una lógica inductiva.
3. La transformación de la teoría substantiva en una teoría formal, que permite establecer la explicación de los fenómenos sociales en términos relevantes.

En el anexo 5 de esta Tesis Doctoral se recogen los fundamentos de la “Grounded Theory o la Teoría Fundamentada en Datos”.



## CAPÍTULO V

### RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE TÉCNICAS CUANTITATIVAS

#### 1. Análisis de los Datos

Para analizar los datos de este trabajo se han realizado, en primer lugar, análisis correlacionales con el objeto de determinar el grado de relación entre las variables objeto de estudio y, en segundo lugar, análisis multivariantes para analizar simultáneamente la relación entre varias variables. Hemos utilizado, en concreto, tres técnicas multivariantes: el análisis multivariante de la varianza, el análisis discriminante y el modelo de ecuaciones estructurales.

Vamos a comenzar comentando en qué consiste el análisis multivariante de la varianza. El *análisis multivariante de la varianza* o MANOVA es una extensión del análisis de la varianza o ANOVA, en donde se tiene en cuenta más de una variable dependiente. El MANOVA es, por tanto, una técnica multivariante porque se utiliza para valorar la existencia de diferencias entre grupos en múltiples variables dependientes que se consideran de forma simultánea. Esta técnica informa de las diferencias entre grupos a partir de la comparación de las medias obtenidas por cada uno de ellos en las variables dependientes y permite contrastar la significación estadística de estas diferencias al considerar como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas.

El *análisis discriminante*, permite poner en relación una variable medida en escala nominal (la adscripción a grupos o variable dependiente) con un conjunto de variables medidas en escala de intervalo (las variables discriminantes o independientes). El problema básico consiste en estimar los pesos de las variables discriminantes en una combinación lineal de éstas que permitiría asignar a los sujetos a sus respectivos grupos minimizando el error de clasificación. Es decir, determinar las variables que mejor contribuyen a discriminar entre los grupos, de tal forma que podamos predecir en función de tales variables la adscripción de cada individuo a un grupo determinado con un cierto grado de riesgo.

El MANOVA, al igual que otras técnicas multivariantes como la regresión múltiple y el análisis discriminante, aumentan la capacidad explicativa y la eficacia estadística de las técnicas univariantes puesto que permiten analizar la relación entre varias variables a la vez, sin embargo, todas ellas poseen la limitación de que no permiten examinar más de una relación entre variables al mismo tiempo, por ejemplo para responder a la pregunta de si el efecto en una variable viene determinado por la influencia de la *combinación* de la relación entre varias variables. Para poder responder a esta pregunta, podemos utilizar el denominado modelo de ecuaciones estructurales.

El *modelo de ecuaciones estructurales* o SEM permite examinar simultáneamente un conjunto de relaciones de dependencia, por lo que resulta particularmente útil cuando es previsible que una variable dependiente se convierta en una variable independiente en relación con otras variables. Esta técnica consiste en la estimación de una serie de ecuaciones de regresión múltiple independientes pero a la vez interrelacionadas que el investigador establece previamente a partir de la teoría y/o los objetivos de investigación. Además, el SEM tiene la ventaja de que permite incorporar en el estudio *variables latentes* que se construyen a partir de varias variables medibles u observables. Las variables latentes tienen justificación bien práctica o bien teórica y mejoran la estimación estadística al mejorar a su vez la representación de conceptos teóricos teniendo en cuenta el error de medida, o dicho en otras palabras, “fortalece” las correlaciones entre variables observables para establecer estimaciones más precisas de los coeficientes estructurales del modelo final.

## 2. Relación entre la percepción del profesor y la percepción del alumno

Para comprobar si la percepción de los alumnos y los profesores es similar se ha calculado, en primer lugar, la correlación entre el estatus sociométrico y los distintos aspectos evaluados por el profesor en cada alumno: ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno.

**Tabla 1** *Correlaciones entre la percepción del profesor y la percepción de los alumnos*

		Estatus
Percepción alumnos	Estatus	1
Percepción profesor	Ajuste social	,325***
	Rendimiento	,278***

Relación familiar	,112*
Relación profesor- alumno	,207***

\*\*\* La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

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

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

Y en segundo lugar, se ha comparado la evaluación del profesor según el tipo sociométrico evaluado por los alumnos mediante la prueba ANOVA. Los tipos sociométricos se distribuyen tal y cómo se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2** *Distribución de los alumnos según tipo sociométrico*

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rechazado	85	15,5	15,5
	Aislado	2	,4	15,8
	Promedio	425	77,4	93,3
	Popular	37	6,7	100,0
	Total	549	100,0	
Perdidos		16		
Total		565		

Se ha realizado un ANOVA con el tipo sociométrico como variable independiente (se eliminó el tipo aislado por estar compuesto por sólo 2 alumnos) y los distintos aspectos de la evaluación del profesor como variable dependiente. Previamente, y dado el diferente N de cada grupo, se comprobó la homogeneidad de varianzas.

**Tabla 3** *Prueba de Levene de homogeneidad de varianzas*

	Estadístico de Levene	gl		Sig.
		gl1	gl2	
Ajuste social	,865	2	44	,422
Rendimiento	1,186	2	39	,306
Relación familiar	,900	2	41	,408
Relación profesor-alumno	,600	2	52	,549

Las varianzas no presentaron diferencias estadísticamente significativas y se procedió al cálculo del ANOVA cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 4** Prueba de ANOVA para las variables evaluadas por el profesor según tipo sociométrico

		gl	F	SSig.
Ajuste social	Inter-grupos	2	15,207	000
	Intra-grupos	44		
	Total	46		
Rendimiento	Inter-grupos	2	7,886	000
	Intra-grupos	39		
	Total	41		
Relación familiar	Inter-grupos	2	2,235	108
	Intra-grupos	41		
	Total	43		
Relación profesor-alumno	Inter-grupos	2	3,851	022
	Intra-grupos	52		
	Total	54		

Para comprobar entre qué grupos existían diferencias en aquellas variables en las que se encontraron diferencias; ajuste social, rendimiento y relación profesor-alumno, se realizó la prueba de Bonferroni que permite comparar los distintos grupos (rechazados, promedios y populares) controlando la tasa de error de tipo I.

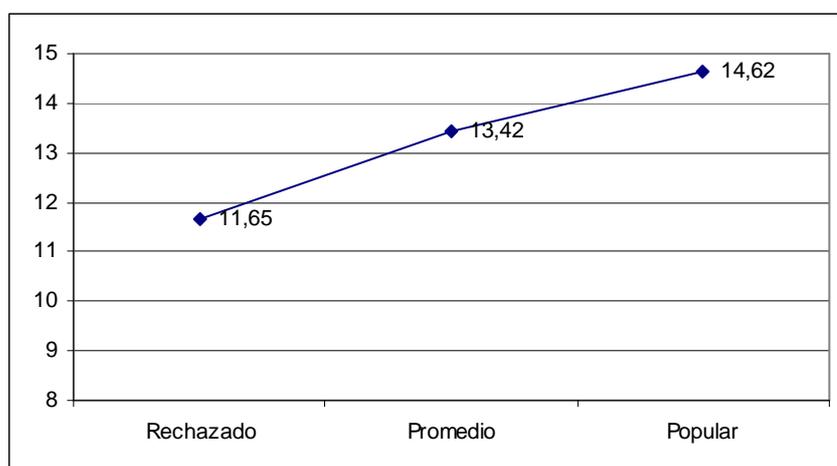
**Tabla 5** Medias, desviaciones típicas y prueba de Bonferroni para cada tipo sociométrico en cada aspecto evaluado por el profesor

		Media	Desviación típica
Ajuste social	Rechazado	11,65 <sup>b</sup>	3,30
	Promedio	13,42 <sup>a</sup>	3,12
	Popular	14,62 <sup>a</sup>	2,70
Rendimiento	Rechazado	9,78 <sup>b</sup>	4,22
	Promedio	11,64 <sup>a</sup>	4,14
	Popular	12,24 <sup>a</sup>	3,53
Relación familiar	Rechazado	12,20	3,98
	Promedio	12,87	3,77
	Popular	11,57	3,17
Relación profesor-alumno	Rechazado	13,73 <sup>b</sup>	3,65
	Promedio	14,92 <sup>a</sup>	3,32
	Popular	15,00 <sup>a</sup>	3,05

a>b

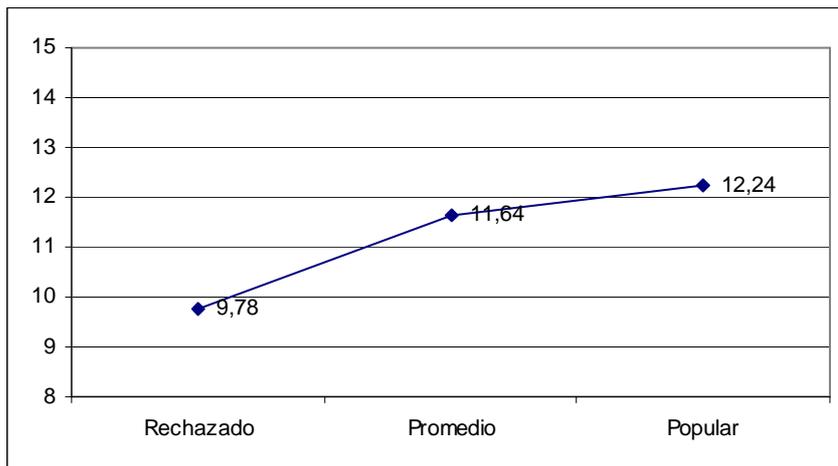
En la tabla 5, se observan diferencias significativas en ajuste social donde los alumnos promedio ( $\mu=13,42$ ) y populares ( $\mu=14,62$ ) difieren significativamente de los rechazados ( $\mu=11,65$ ). Esto significa que los alumnos promedio y populares tienen un ajuste social mejor de acuerdo con la percepción del profesor. Esta misma tendencia se observa en cuanto al rendimiento, donde los alumnos promedio ( $\mu= 11,64$ ) y populares ( $\mu=12,24$ ) tienen mejores resultados que los rechazados ( $\mu=9,78$ ). Igualmente se observa la misma tendencia en las relaciones profesores-alumnos en el sentido de que los alumnos promedio ( $\mu= 14,92$ ) y populares ( $\mu= 15,00$ ) obtienen mayores resultados que los alumnos rechazados ( $\mu= 13,73$ ).

A continuación se presenta la representación gráfica de estas medias.



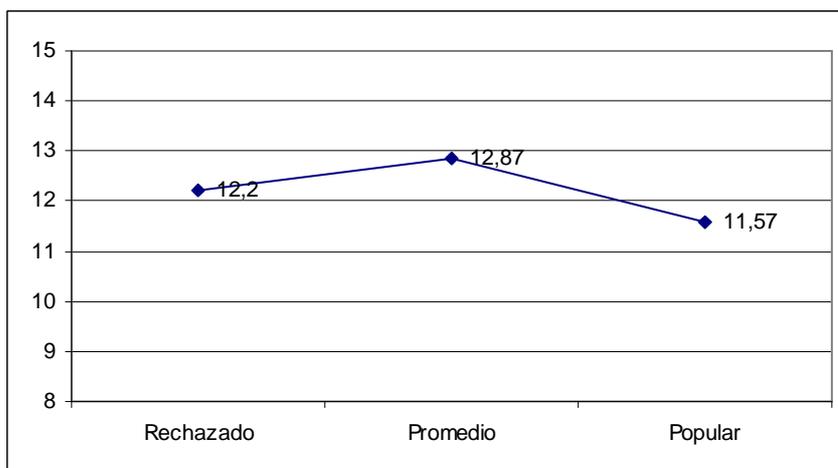
**Figura 10** Representación gráfica de las medias de Ajuste Social evaluado por el profesor según tipo sociométrico

Como se observa en la gráfica, en ajuste social se encontraron diferencias significativas entre el grupo rechazado y los alumnos promedio y popular. Por tanto, promedios y populares presentan la misma media y rechazados tienen una media menor que esos dos grupos.



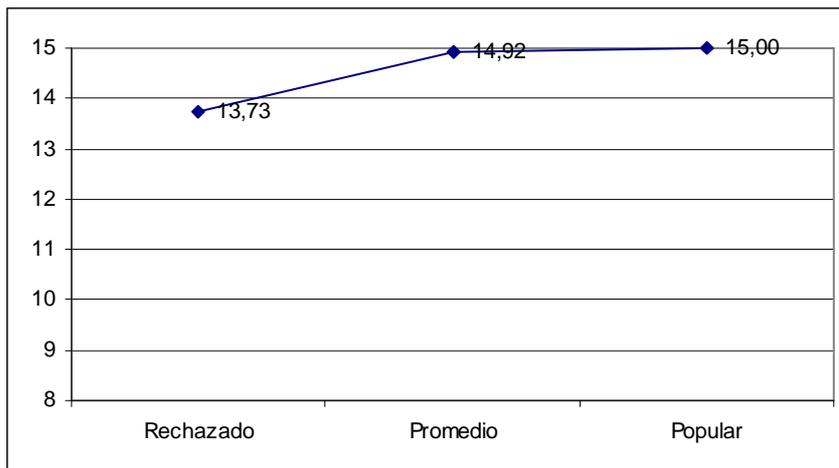
**Figura 11** Representación gráfica de las medias de Rendimiento evaluado por el profesor según tipo sociométrico

Como se observa en la gráfica, en rendimiento igualmente se encontraron diferencias significativas entre el grupo rechazado y los alumnos promedio y popular. Promedios y populares presentan medias muy cercanas y rechazados tienen una media menor que esos dos grupos.



**Figura 12** Representación gráfica de las medias de Relación Familiar evaluada por el profesor según tipo sociométrico

Como se observa en la gráfica en relación familiar no se encontraron diferencias significativas, todos los grupos presentan una puntuación equivalente estadísticamente.



**Figura 13** Representación gráfica de las medias de relación profesor-alumno evaluada por el profesor según tipo sociométrico

Como se observa en la gráfica, en relación profesor-alumno se encontraron diferencias significativas entre el grupo rechazado y los alumnos promedio y popular. Promedios y populares presentan medias de relación profesor-alumno, muy cercanas y rechazados tienen una media menor que esos dos grupos.

En definitiva se pone de manifiesto que los alumnos rechazados se encuentran en situación desfavorable con respecto a los alumnos promedio y populares, tanto en ajuste social como en rendimiento y relaciones profesor-alumno. Investigaciones recientes informan que los niños y adolescentes que se encuentran más aislados socialmente dentro del ámbito escolar y aquellos que disponen de pocos o ningún amigo en este ámbito es más probable que sean objeto de acoso escolar que aquellos que se encuentran mejor integrados socialmente (Cava, Musitu y Murgui, 2007).

### 3. Victimización

Para permitir la comparación de los aspectos de la victimización, se ha estandarizado las puntuaciones en los tres factores de victimización siendo ahora el máximo 4 y el mínimo 1. Por tanto, 1 es la puntuación mínima en las tres escalas y significa que ese alumno no sufre de victimización. Como vemos en la tabla, la media en cualquiera de las tres escalas es muy baja y muy cercana a la puntuación mínima.

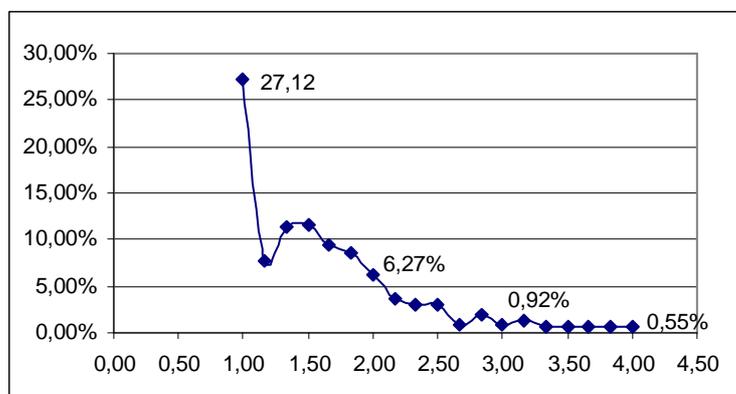
**Tabla 6** Medias, desviaciones típicas, máximo y mínimo para las tres variables de victimización

		Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Victimización verbal	manifiesta	1,00	4,00	1,61	,64
Victimización física	manifiesta	1,00	3,50	1,22	,39
Victimización relacional	manifiesta	1,00	4,00	1,45	,54

No obstante, puede existir un considerable porcentaje de puntuaciones cercanas a 4 que, al calcular la media, queden enmascaradas por las puntuaciones más bajas. Por ello, se ha realizado un análisis de frecuencia. A continuación, se presenta gráficamente los porcentajes de las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas. En estas gráficas se presenta además el porcentaje simple y acumulado en las puntuaciones 1, 2, 3 y 4.

### 3.1. Victimización manifiesta verbal

Nos referimos al hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetida y durante un tiempo a insultos, amenazas, motes, etc.

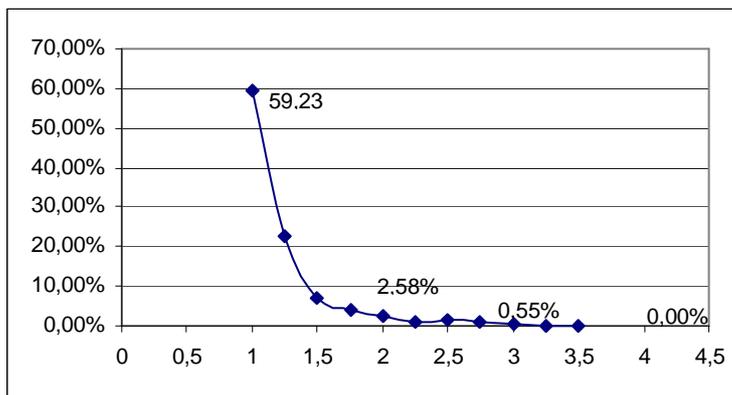


**Figura 14** Porcentajes de respuesta simple y acumulado (entre paréntesis) en la variable Victimización Manifiesta Verbal

En la gráfica se observa que la cuarta parte de los alumnos afirma no sentirse victimizado mientras que un 82,10% de los adolescentes presenta puntuaciones iguales o inferiores a 2 y un 6,27% presenta una puntuación de 2. Un 0,92% de los alumnos ha puntuado 3 en victimización manifiesta verbal mientras que únicamente un 0,55% ha puntuado 4. Las puntuaciones situadas por encima de 3 constituyen, como puede observarse en la gráfica, un 4,61% (=100%-95,39%).

### 3.2. Victimización manifiesta física

Nos referimos al hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetida y durante un tiempo a agresión física, como por ejemplo puñetazos, empujones, patadas, collejas, etc.

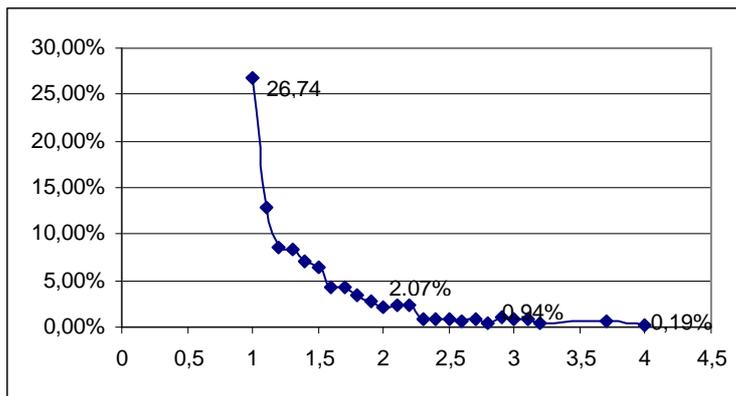


**Figura 15** Porcentajes de respuesta simple y acumulado (entre paréntesis) en la variable *Victimización Manifiesta Física*

En la gráfica se observa que cerca del 60% de los alumnos afirma que no se siente victimizado mientras que un 95,57 % de los adolescentes presentan puntuaciones iguales o inferiores a 2, siendo un 2,58 los que presentan una puntuación de 2. Un 0,55% de los alumnos ha puntuado 3 en victimización manifiesta física, y no existen alumnos que hayan puntuado 4. Las puntuaciones situadas por encima de 3 constituyen como se infiere de la gráfica, un 0,37 (=100%-99,63%).

### 3.3. Victimización manifiesta relacional

Nos referimos al hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetida y durante un tiempo a la exclusión social, difusión de rumores, etc.



**Figura 16** *Porcentajes de respuesta simple y acumulado (entre paréntesis) en la variable Victimización Relacional*

En la gráfica se observa que más de la cuarta parte de los alumnos afirma no sentirse victimizado, mientras que un 86,63% de los adolescentes presenta puntuaciones iguales o inferiores a 2 y un 2,07% presenta una puntuación de 2. Un 0,94% de los alumnos ha puntuado 3 en victimización relacional mientras que únicamente un 0,19% ha puntuado 4. Las puntuaciones situadas por encima de 3 constituyen como puede verse en la gráfica un 2,07% (=100% - 97,93%).

Si consideramos los alumnos que puntúan por encima de 3, obtendríamos el siguiente porcentaje y número de alumnos a nivel de centro para las tres dimensiones de victimización: verbal un 4,61% y 26 alumnos; física un 0,37% y 2 alumnos y relacional un 2,07% lo que supone 12 alumnos. Estas cifras se corresponden relativamente con el número de alumnos atendidos en cada curso por Jefatura de Estudios manifestando problemas de esta índole, este número se sitúa alrededor de 20, siendo algunos de ellos reincidentes en distintos cursos.

#### **4. Análisis de Perfiles de los alumnos**

A continuación se presentan los análisis de perfiles. En primer lugar, se establecen dos grupos de alumnos en cada una de las variables dependientes: victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, victimización relacional, conducta violenta manifiesta pura, conducta violenta manifiesta reactiva, conducta violenta manifiesta instrumental, integración en la comunidad, participación comunitaria y rendimiento evaluado por el profesor. Los grupos fueron establecidos a partir de un análisis de conglomerados de dos medias.

A partir de estos conglomerados o cluster se calculó en primer lugar dos MANOVAS en uno de ellos se incluyeron las variables sociales: variables de reputación, victimización, estatus, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad) y, en el otro, las variables personales y familiares: autoestimas, violencia, soledad, satisfacción con la vida, actitud en el aula, rendimiento (evaluado por el profesor), relación con el profesor (evaluada por el profesor), relación con la familia (evaluada por el profesor). Si el MANOVA resultaba significativo se realizaba una prueba t para cada variable, mediante esta prueba podemos conocer en qué variables se diferencian los alumnos, por ejemplo, victimizados de los no victimizados.

#### **4.1. Perfil de los alumnos victimizados**

El análisis de la victimización se realiza en 3 pasos, en cada uno de ellos nos ocupamos de uno de los factores de victimización.

##### **4.1.1. Victimización manifiesta verbal**

Se realiza un análisis de conglomerados de 2 medias, de esta forma, todos los participantes quedan divididos en dos grupos según su puntuación en esta variable. Así, los que tengan una puntuación alta se agruparan en un conglomerado mientras que los que hayan puntuado poco se agruparán en el otro conglomerado. Los participantes quedan divididos en: alta victimización manifiesta verbal y baja victimización manifiesta verbal.

El análisis de conglomerados establece dos grupos de alumnos, estos dos grupos tienen dos centros (medias) iniciales. A partir de esta información y por sucesivas iteraciones se establecen dos nuevos grupos en los que se busca que estas dos medias sean lo más diferente posible, de esta forma, al final del proceso tenemos agrupados a los participantes de forma que ambos grupos presenten diferencias de media significativas estadísticamente.

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 6 y 24. así pues, el conglomerado 1 corresponderá a baja victimización manifiesta verbal (NO victimización manifiesta verbal) mientras que el conglomerado 2 será alta victimización manifiesta verbal (SÍ victimización manifiesta verbal).

**Tabla 7** *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Victimización manifiesta verbal	6,00	24,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 8** *Centros finales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Victimización manifiesta verbal	8,24	16,42

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en victimización manifiesta verbal estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 9** *Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente*

	Conglomerado	Error	F	SSi
	Media cuadrática	1 Media cuadrática	gl	g.
Victimización manifiesta verbal	5334,755	1 5,286	40	1009,230 000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como NO victimización manifiesta verbal y cuantos han sido agrupados como SÍ victimización manifiesta verbal.

**Tabla 10** *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	445,000
	2	97,000
Válidos		542,000
Perdidos		23,000

Así pues, 445 participantes han sido clasificados como NO victimización manifiesta verbal, lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 97

alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o SÍ victimización manifiesta verbal. Mientras que el primer grupo presenta una media algo superior a 8, el grupo de SÍ victimización manifiesta verbal presenta una media superior a 16.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 11** MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente

Effecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	
Intersección	Traza de Pillai	,992	2838,397	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,008	2838,397	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	21,894	2838,397	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	21,894	2838,397	14,000	326,000	,000
CONGL O.	Traza de Pillai	,515	24,699	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,485	24,699	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	,061	24,699	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,061	24,699	14,000	326,000	,000

**Tabla 12** MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente

Effecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	
Intersección	Traza de Pillai	,995	3177,347	15,000	239,000	,000
	Lambda de Wilks	,005	3177,347	15,000	239,000	,000
	Traza de Hotelling	199,415	3177,347	15,000	239,000	,000
	Raíz mayor de Roy	199,415	3177,347	15,000	239,000	,000
CONGL O.	Traza de Pillai	,218	4,449	15,000	239,000	,000
	Lambda de Wilks	,782	4,449	15,000	239,000	,000
	Traza de Hotelling	,279	4,449	15,000	239,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,279	4,449	15,000	239,000	,000

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

***Victimización manifiesta verbal, estatus y autoestima***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (No victimización manifiesta verbal) y 2 (Sí victimización manifiesta verbal), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 13 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
	Se han asumido varianzas iguales					
Estatus	SÍ	10,936	,001	3,027	522	,003
	NO			2,488	117,234	,014
Autoestima global	SÍ	3,348	,068	5,445	505	,000
	NO			4,780	117,540	,000
Autoestima académica	SÍ	,003	,958	1,824	513	,069
	NO			1,825	127,536	,070
Autoestima social	SÍ	1,570	,211	2,720	516	,007
	NO			2,463	119,785	,015

Puesto que la prueba de Levene resultó significativa en el caso del estatus, los resultados se interpretaron asumiendo que las varianzas no son iguales. Existen diferencias en estatus, autoestima global y autoestima social. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal).

**Tabla 14 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)**

	Media	Desviación típica
Conglomerado		

Estatus	1	0,03	0,218
	2	-0,05	0,299
Autoestima global	1	31,91	4,39
	2	29,02	5,39
Autoestima académica	1	17,37	3,20
	2	16,69	3,20
Autoestima social	1	19,72	2,85
	2	18,80	3,32

### *Victimización manifiesta verbal y reputación*

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (No victimización manifiesta verbal) y 2 (Sí victimización manifiesta verbal), en función de la autopercepción no conformista, autopercepción conformista, autopercepción de la reputación, percepción ideal no conformista, percepción ideal conformista y percepción ideal de la reputación.

**Tabla 15 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Autopercepción conformista	no	SÍ	,612	,434	-2,439	511	,015	
		NO			-2,410	128,087	,017	
Autopercepción conformista		SÍ	,462	,497	5,171	505	,000	
		NO			4,807	123,278	,000	
Autopercepción reputación		SÍ	,308	,579	2,578	521	,010	
		NO			2,424	128,749	,017	
Percepción conformista	ideal	no	SÍ	2,215	,137	-1,542	495	,124
		NO			-1,460	118,853	,147	
Percepción conformista	ideal	SÍ	,022	,883	,923	510	,356	
		NO			,924	133,951	,357	

Percepción ideal reputación	SÍ	,257	,612	,349	490	,727
	NO			,343	125,362	,732

( $F = .612$ ;  $p \leq .05$  para  $gl = 511$ )

Existen diferencias en autopercepción no conformista, autopercepción conformista y autopercepción de la reputación. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal).

**Tabla 16** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	10,28	3,31
	2	11,22	3,37
Autopercepción conformista	1	10,71	1,39
	2	9,86	1,55
Autopercepción reputación	1	9,63	2,09
	2	9,01	2,31
Percepción ideal no conformista	1	9,35	2,61
	2	9,83	2,84
Percepción ideal conformista	1	11,24	1,31
	2	11,19	1,35
Percepción ideal reputación	1	10,76	2,36
	2	10,51	2,36

***Victimización manifiesta verbal y variables personales y familiares***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal), en función de las variables soledad, satisfacción con la vida, actitud hacia la transgresión y actitud hacia la autoridad.

**Tabla 17 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Soledad	SÍ	7,599	,006	-6,840	483	,000
	NO			-6,039	116,049	,000
Satisfacción vida	SÍ	7,634	,006	3,645	507	,000
	NO			3,256	115,761	,001
Actitud hacia transgresión	SÍ	7,882	,005	-2,693	530	,007
	NO			-2,397	122,318	,018
Actitud hacia autoridad	SÍ	1,178	,278	,743	525	,458
	NO			,766	136,499	,445

Existen diferencias en soledad, satisfacción con la vida y actitud hacia la transgresión. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal).

**Tabla 18 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)**

Conglomerado	Media		Desviación típica
	1	2	
Soledad	1	34,48	8,04
	2	41,21	
Satisfacción vida	1	15,84	2,86

	2	14,58	3,41
Actitud hacia la trasgresión	1	6,37	2,49
	2	7,17	2,99
Actitud hacia la autoridad	1	16,77	3,52
	2	16,47	3,37

### ***Victimización manifiesta verbal y violencia.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal), en función de la violencia en cada una de sus tres posibilidades estudiadas, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

**Tabla 19 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Violencia pura	manifiesta	SÍ	5,230	,023	-5,162	520	,000
		NO			-4,366	116,660	,000
Violencia reactiva	manifiesta	SÍ	,000	,993	-1,741	528	,082
		NO			-1,705	137,112	,091
Violencia instrumental	manifiesta	SÍ	26,401	,000	-3,892	524	,000
		NO			-2,932	109,725	,004

Existen diferencias en violencia manifiesta pura y violencia manifiesta instrumental. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal).

**Tabla 20 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)**

	Media	Desviación típica
--	-------	-------------------

Conglomerado			
Violencia manifiesta pura	1	5,25	1,35
	2	6,09	1,75
Violencia manifiesta reactiva	1	6,58	2,36
	2	7,05	2,44
Violencia manifiesta instrumental	1	5,64	1,46
	2	6,37	2,31

***Victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal), en función de la victimización manifiesta física y victimización relacional.

**Tabla 21 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		Sig.	
Se han asumido varianzas iguales		F	ig.	t	1	g	(bilateral)
Victimización manifiesta física	Í	16,863	2,000	17,167	-	5	,000
	O			9,808	-	9	,000
Victimización relacional	Í	8,069	6,000	20,418	-	5	,000
	O			13,973	-	9	,000

Existen diferencias en victimización manifiesta física y victimización relacional. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal).

**Tabla 22 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)**

	Media	Desviación típica
--	-------	-------------------

Conglomerados			
Victimización manifiesta física	1	4,43	,83
	2	6,88	2,39
Victimización relacional	1	12,86	3,40
	2	22,44	6,31

***Victimización manifiesta verbal y participación comunitaria.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal), en función de las variables de participación comunitaria.

**Tabla 23 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Integración comunidad	en la	SÍ	,050	,824	1,867	505	,062
		NO			1,980	141,395	,050
Participación comunitaria		SÍ	,050	,822	,905	500	,366
		NO			,901	132,244	,369
Apoyo informal		SÍ	,001	,976	1,108	498	,268
		NO			1,136	132,343	,258
Apoyo formal		SÍ	,027	,870	2,833	511	,005
		NO			2,853	141,058	,005

Existen diferencias en apoyo formal. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal).

**Tabla 24** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Integración en la comunidad	1	16,60	2,92
	2	15,97	2,67
Participación comunitaria	1	16,61	4,77
	2	16,10	4,80
Apoyo informal	1	28,77	5,52
	2	28,06	5,31
Apoyo formal	1	11,06	2,69
	2	10,20	2,66

***Victimización manifiesta verbal y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal), en función de las variables ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor.

**Tabla 25** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	2,362	,125	1,285	538	,199
	NO			1,186	128,929	,238
Rendimiento (evaluado por el profesor)	SÍ	1,721	,190	1,092	534	,275
	NO			1,048	130,224	,296

Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	1,602	,206	-,037	439	,971
	NO			-,033	99,122	,974
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	,601	,439	-,905	449	,366
	NO			-,923	113,818	,358

No existen diferencias en ninguna de las cuatro variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 26** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1	13,31	3,07
	2	12,86	3,47
Rendimiento (evaluado por el profesor)	1	11,41	4,06
	2	10,90	4,32
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	12,56	3,61
	2	12,57	4,23
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	14,57	3,34
	2	14,94	3,24

#### *Victimización manifiesta verbal y comunicación con la madre y el padre*

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal), en función de las variables comunicación abierta con la madre y comunicación abierta con el padre.

**Tabla 27** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	

Comunica. abierta madre	SÍ	6,746	,010	3,439	477	,001
	NO			3,059	105,643	,003
Comunica. abierta padre	SÍ	4,036	,045	2,497	457	,013
	NO			2,291	102,658	,024

Existen diferencias en variables comunicación abierta con la madre y comunicación abierta con el padre. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta verbal; 2, Si victimización manifiesta verbal).

**Tabla 28** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)*

		Media	Desviación típica
Comunica. abierta madre	1	43,40	7,84
	2	40,01	9,37
Comunica. abierta padre	1	39,91	8,46
	2	37,22	9,65

#### 4.1.2. Victimización manifiesta física

Se realiza un análisis de conglomerados de 2 medias, de esta forma, todos los participantes quedan divididos en dos grupos según su puntuación en esta variable. Así, los que tengan una puntuación alta se agruparan en un conglomerado mientras que los que hayan puntuado poco se agruparán en el otro conglomerado. Los participantes quedan divididos en: alta victimización manifiesta física y baja victimización manifiesta física.

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 4 y 14. Así pues, el conglomerado 1 corresponderá a baja victimización manifiesta física (NO victimización manifiesta física) mientras que el conglomerado 2 será alta victimización manifiesta física (SÍ victimización manifiesta física).

**Tabla 29** *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Victi. man. física	4,00	14,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 30** *Centros finales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Victi. man. física	4,52	9,61

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en victimización manifiesta física estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 31** *Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente*

	Conglomerado		Error	F	Sig.
	Media cuadrática	gl			
Victi. man. física	912,412	1	,798	540	1143,709 ,000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como NO victimización manifiesta física y cuantos han sido agrupados como SÍ victimización manifiesta física.

**Tabla 32** *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	504,000
	2	38,000
Válidos		542,000
Perdidos		23,000

Así pues, 504 participantes han sido clasificados como NO victimización manifiesta física, lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 38

alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o SÍ victimización manifiesta física. Mientras que el primer grupo presenta una media superior a 4, el grupo de SÍ victimización manifiesta física presenta una media superior a 9.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 33** MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	
Intersección	Traza de Pillai	,981	1200,201	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,019	1200,201	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	51,542	1200,201	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	51,542	1200,201	14,000	326,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,301	10,010	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,699	10,010	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	,430	10,010	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,430	10,010	14,000	326,000	,000

**Tabla 34** MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	
Intersección	Traza de Pillai	,985	1078,598	15,000	239,000	,000
	Lambda de Wilks	,015	1078,598	15,000	239,000	,000
	Traza de Hotelling	67,694	1078,598	15,000	239,000	,000
	Raíz mayor de Roy	67,694	1078,598	15,000	239,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,101	1,785	15,000	239,000	,037
	Lambda de Wilks	,899	1,785	15,000	239,000	,037
	Traza de Hotelling	,112	1,785	15,000	239,000	,037
	Raíz mayor de Roy	,112	1,785	15,000	239,000	,037

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

#### ***Victimización manifiesta física, estatus y autoestima***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (No victimización manifiesta física) y 2 (Sí victimización manifiesta física), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 35 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Estatus	SÍ	8,736	,003	2,536	522	,011
	NO			1,764	39,481	,085
Autoestima global	SÍ	,042	,837	,797	504	,426
	NO			,738	39,610	,465
Autoestima académica	SÍ	,131	,718	,839	512	,402
	NO			,836	36,489	,409
Autoestima social	SÍ	,959	,328	,779	516	,436
	NO			,650	38,510	,520

No existen diferencias en ninguna de las cuatro variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 36 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)**

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Estatus	1	0,02	0,22
	2	-0,08	0,35
Autoestima global	1	31,43	4,68
	2	30,78	5,12
Autoestima académica	1	17,27	3,19
	2	16,79	3,21
Autoestima social	1	19,64	2,86
	2	19,25	3,52

***Victimización manifiesta física y reputación.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (No victimización manifiesta física) y 2 (Sí victimización manifiesta física), en función de la autopercepción no conformista, autopercepción conformista, autopercepción de la reputación, percepción ideal no conformista, percepción ideal conformista y percepción ideal de la reputación.

**Tabla 37 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Autopercepción conformista	no	SÍ	9,865	,002	-3,703	510	,000
		NO			-2,843	37,907	,007
Autopercepción conformista		SÍ	2,742	,098	3,616	504	,000
		NO			3,135	37,718	,003
Autopercepción reputación		SÍ	1,181	,278	-,114	520	,909
		NO			-,099	38,818	,922
Percepción conformista	ideal no	SÍ	6,073	,014	-,552	495	,581
		NO			-,445	37,184	,659
Percepción conformista	ideal	SÍ	,842	,359	,801	489	,424
		NO			,711	35,593	,482
Percepción reputación	ideal	SÍ	,240	,624	-,682	510	,496
		NO			-,713	41,097	,480

Existen diferencias en autopercepción no conformista y autopercepción conformista. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física).

**Tabla 38** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	10,33	3,20
	2	12,44	4,37
Autopercepción conformista	1	10,62	1,42
	2	9,71	1,67
Autopercepción reputación	1	9,54	2,11
	2	9,58	2,49
Percepción ideal no conformista	1	9,43	2,60
	2	9,69	3,34
Percepción ideal conformista	1	11,25	1,31
	2	11,06	1,50
Percepción ideal reputación	1	10,72	2,36
	2	11,00	2,24

***Victimización manifiesta física y variables personales y familiares***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), en función de las variables soledad, satisfacción con la vida, actitud hacia la transgresión y actitud hacia la autoridad.

**Tabla 39** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

	Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Soledad	SÍ	2,240	,135	-3,225	484	,001
	NO			-2,774	35,368	,009
Satisfacción vida	SÍ	4,146	,042	2,061	506	,040
	NO			1,773	37,633	,084
Actitud hacia transgresión	SÍ	22,640	,000	-3,521	529	,000

		NO		-2,523	37,371	,016
Actitud hacia autoridad	SÍ	1,070	,302	-,532	524	,595
		NO		-,469	38,935	,642

Existen diferencias en soledad y actitud hacia la transgresión. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física).

**Tabla 40** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Soledad	1	35,42	8,44
	2	40,39	10,05
Satisfacción vida	1	15,66	2,96
	2	14,57	3,53
Actitud hacia la transgresión	1	6,43	2,49
	2	8,00	3,67
Actitud hacia la autoridad	1	16,68	3,45
	2	17,00	3,99

#### ***Victimización manifiesta física y violencia.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), en función de la violencia en cada una de sus tres posibilidades estudiadas, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

**Tabla 41** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)

Violencia manifiesta pura		SÍ	16,703	,000	-5,521	520	,000
		NO			-3,724	35,966	,001
Violencia reactiva	manifiesta	SÍ	4,960	,026	-3,754	527	,000
		NO			-3,121	39,603	,003
Violencia instrumental	manifiesta	SÍ	73,182	,000	-5,778	524	,000
		NO			-2,937	35,983	,006

Existen diferencias en violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física).

**Tabla 42** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Violencia manifiesta pura	1	5,32	1,37
	2	6,71	2,18
Violencia manifiesta reactiva	1	6,58	2,31
	2	8,08	2,86
Violencia manifiesta instrumental	1	5,69	1,46
	2	7,33	3,34

***Victimización manifiesta física, victimización manifiesta verbal y victimización relacional***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), en función de la victimización manifiesta verbal y victimización relacional.

**Tabla 43** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

	Prueba de Levene para la igualdad de	Prueba T para la igualdad de medias
--	--------------------------------------	-------------------------------------

varianzas							
Se han asumido varianzas iguales							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)		
Victimización verbal	manifiesta	SÍ	5,894	,016	-13,663	531	,000
		NO			-11,151	37,052	,000
Victimización relacional		SÍ	10,898	,001	-14,170	520	,000
		NO			-10,819	35,507	,000

Existen diferencias en victimización manifiesta verbal y victimización relacional. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física).

**Tabla 44** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Victimización manifiesta verbal	1	9,14	3,25
	2	17,06	4,11
Victimización relacional	1	13,76	4,48
	2	25,32	6,12

#### ***Victimización manifiesta física y participación comunitaria.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), en función de las variables de participación comunitaria.

**Tabla 45** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas						
Prueba T para la igualdad de medias						
Se han asumido varianzas iguales						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	

Integración en la comunidad	SÍ	2,226	,136	1,877	503	,061
	NO			1,741	39,646	,089
Participación comunitaria	SÍ	,734	,392	,589	499	,556
	NO			,613	42,547	,543
Apoyo informal	SÍ	,275	,601	1,034	496	,302
	NO			1,065	38,364	,293
Apoyo formal	SÍ	,747	,388	1,044	509	,297
	NO			,978	40,979	,334

No existen diferencias en ninguna de las cuatro variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 46** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Integración en la comunidad	1	16,52	2,87
	2	15,58	3,13
Participación comunitaria	1	16,51	4,78
	2	15,58	3,13
Apoyo informal	1	16,51	4,78
	2	16,03	4,56
Apoyo formal	1	28,68	5,48
	2	27,68	5,30

#### ***Victimización manifiesta física y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), en función de las variables ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor

**Tabla 47 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	,567	,452	1,226	538	,221
	NO			1,271	43,331	,210
Rendimiento (evaluado por el profesor)	SÍ	,365	,546	,458	534	,647
	NO			,438	40,955	,664
Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	,607	,436	1,276	440	,202
	NO			1,085	30,767	,286
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	,327	,568	,874	451	,382
	NO			,763	29,671	,451

No existen diferencias en ninguna de las cuatro variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 48 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)**

		Media	Desviación típica
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1	13,31	3,18
	2	12,66	3,05
Rendimiento (evaluado por el profesor)	1	11,38	4,12
	2	11,05	4,34
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	12,64	3,67
	2	11,72	4,42
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	14,72	3,32
	2	14,14	3,88

### ***Victimización manifiesta física y comunicación con la madre y el padre***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), en función de las variables comunicación abierta con la madre y comunicación abierta con el padre.

**Tabla 49 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Comunica. abierta madre	SÍ	,085	,770	1,228	474	,220
	NO			1,176	35,162	,248
Comunica. abierta padre	SÍ	,445	,505	,879	455	,380
	NO			,790	29,834	,436

No existen diferencias en ninguna de las dos variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, No victimización manifiesta física; 2, Si victimización manifiesta física), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 50 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)**

		Media	Desviación típica
Comunica. abierta madre	1	42,84	8,14
	2	41,00	8,56
Comunica. abierta padre	1	39,49	8,62
	2	38,00	9,73

#### **4.1.3. Victimización relacional**

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 10 y 40. Así pues, el conglomerado 1 corresponderá a baja victimización

relacional (NO victimización relacional) mientras que el conglomerado 2 será alta victimización relacional (SÍ victimización relacional).

**Tabla 51** *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Victi. relacional	10,00	40,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 52** *Centros finales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Victi. relacional	12,42	24,10

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en victimización relacional estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 53** *Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente*

	Conglomerado		Error	F	Sig.
	Media cuadrática	gl			
Victi. relacional	10818,306	1	9,298	529	1163,470 ,000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como NO victimización relacional y cuantos han sido agrupados como SÍ victimización relacional.

**Tabla 54** *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	434,000
	2	97,000
Válidos		542,000
Perdidos		23,000

Así pues, 434 participantes han sido clasificados como NO victimización relacional, lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 97 alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o SÍ victimización relacional. Mientras que el primer grupo presenta una media superior a 12, el grupo de SÍ victimización relacional presenta una media superior a 24.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 55** MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,992	3073,357	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,008	3073,357	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	131,985	3073,357	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	131,985	3073,357	14,000	326,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,482	21,627	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,518	21,627	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	,929	21,627	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,929	21,627	14,000	326,000	,000

**Tabla 56** MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,995	3257,148	15,000	241,000	,000
	Lambda de Wilks	,005	3257,148	15,000	241,000	,000
	Traza de Hotelling	202,727	3257,148	15,000	241,000	,000
	Raíz mayor de Roy	202,727	3257,148	15,000	241,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,192	3,828	15,000	241,000	,000
	Lambda de Wilks	,808	3,828	15,000	241,000	,000
	Traza de Hotelling	,238	3,828	15,000	241,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,238	3,828	15,000	241,000	,000

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

### *Victimización relacional, estatus y autoestima*

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (No victimización relacional) y 2 (Sí victimización relacional), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 57 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Estatus	SÍ	2,000	,158	3,566	512	,000
	NO			3,322	131,959	,001
Autoestima global	SÍ	1,406	,236	3,773	498	,000
	NO			3,462	122,341	,001
Autoestima académica	SÍ	,010	,922	-1,040	503	,299
	NO			-1,031	129,287	,304
Autoestima social	SÍ	1,549	,214	1,610	506	,108
	NO			1,484	125,761	,140

Existen diferencias en estatus y autoestima global. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional).

**Tabla 58 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)**

		Media	Desviación típica
Conglomerado	Estatus		
	1	0,04	0,22
	2	-0,05	0,24
Autoestima global	1	31,79	4,47
	2	29,78	5,12
Autoestima académica	1	17,26	3,17

	2	17,64	3,21
Autoestima social	1	19,69	2,85
	2	19,15	3,25

### ***Victimización relacional y reputación***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (No victimización relacional) y 2 (Sí victimización relacional), en función de la autopercepción no conformista, autopercepción conformista, autopercepción de la reputación, percepción ideal no conformista, percepción ideal conformista y percepción ideal de la reputación.

**Tabla 59 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Autopercepción conformista	no	SÍ	1,105	,294	-1,272	502	,204
		NO			-1,252	132,547	,213
Autopercepción conformista		SÍ	,018	,894	4,163	493	,000
		NO			4,129	130,361	,000
Autopercepción reputación		SÍ	1,058	,304	,633	513	,527
		NO			,592	128,706	,555
Percepción conformista	ideal no	SÍ	1,022	,313	-,319	486	,750
		NO			-,308	123,467	,759
Percepción conformista	ideal	SÍ	,021	,885	,156	478	,876
		NO			,162	132,706	,871
Percepción reputación	ideal	SÍ	,000	,996	-,174	502	,862
		NO			-,171	129,989	,864

Existen diferencias en autopercepción conformista. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional).

**Tabla 60** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	10,28	3,24
	2	10,76	3,32
Autopercepción conformista	1	10,72	1,43
	2	10,02	1,45
Autopercepción reputación	1	9,57	2,10
	2	9,41	2,34
Percepción ideal no conformista	1	9,40	2,63
	2	9,50	2,79
Percepción ideal conformista	1	11,23	1,35
	2	11,21	1,27
Percepción ideal reputación	1	10,70	2,34
	2	10,75	2,41

**Victimización relacional y variables personales y familiares**

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional), en función de las variables soledad, satisfacción con la vida, actitud hacia la transgresión y actitud hacia la autoridad.

**Tabla 61** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Soledad	SÍ	6,493	,011	-5,859	476	,000
	NO			-5,190	120,107	,000

Satisfacción vida	SÍ	7,715	,006	3,400	501	,001
	NO			3,002	118,267	,003
Actitud hacia transgresión	SÍ	4,654	,031	-1,965	519	,050
	NO			-1,776	124,491	,078
Actitud hacia autoridad	SÍ	,066	,797	,006	513	,996
	NO			,005	130,565	,996

Existen diferencias en soledad y satisfacción con la vida. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional).

**Tabla 62** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Soledad	1	34,55	8,04
	2	40,29	9,79
Satisfacción vida	1	15,83	2,88
	2	14,65	3,50
Actitud hacia la transgresión	1	6,41	2,52
	2	6,99	2,95
Actitud hacia la autoridad	1	16,68	3,47
	2	16,67	3,59

### ***Victimización relacional y violencia.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional), en función de la violencia en cada una de sus tres posibilidades estudiadas, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

**Tabla 63 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Violencia manifiesta pura	SÍ	7,823	,005	-4,069	510	,000
	NO			-3,558	118,496	,001
Violencia reactiva manifiesta	SÍ	,676	,411	-1,473	516	,141
	NO			-1,417	135,815	,159
Violencia instrumental manifiesta	SÍ	67,611	,000	-5,333	513	,000
	NO			-3,515	101,845	,001

Existen diferencias en violencia manifiesta pura y violencia manifiesta instrumental. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional).

**Tabla 64 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)**

Conglomerado		Media	Desviación típica
Violencia manifiesta pura	1	5,25	1,33
	2	5,90	1,64
Violencia manifiesta reactiva	1	6,55	2,29
	2	6,94	2,43
Violencia manifiesta instrumental	1	5,60	1,31
	2	6,60	2,67

**Victimización relacional, victimización manifiesta verbal y victimización manifiesta física**

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional), en función de la victimización manifiesta verbal y victimización manifiesta física.

**Tabla 65 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Victimización verbal	SÍ	40,348	,000	-20,152	523	,000
	NO			-15,064	109,281	,000
Victimización manifiesta física	SÍ	216,412	,000	-14,806	520	,000
	NO			-8,674	98,581	,000

Existen diferencias en victimización manifiesta verbal y victimización manifiesta física. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional).

**Tabla 66 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)**

Conglomerado		Media	Desviación típica
Victimización manifiesta verbal	1	8,43	2,50
	2	14,93	4,01
Victimización manifiesta física	1	4,45	0,86
	2	6,59	2,35

***Victimización relacional y participación comunitaria.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional), en función de las variables de participación comunitaria.

**Tabla 67 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

Se han asumido varianzas iguales			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Integración en la comunidad	SÍ	,546	,460	1,620	496	,106	
	NO			1,632	138,603	,105	
Participación comunitaria	SÍ	,010	,920	-1,242	493	,215	
	NO			-1,249	140,803	,214	
Apoyo informal	SÍ	,020	,887	,962	490	,337	
	NO			1,010	141,740	,314	
Apoyo formal	SÍ	,293	,588	2,360	505	,019	
	NO			2,438	143,854	,016	

Existen diferencias en apoyo formal. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional).

**Tabla 68 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)**

Conglomerado		Media	Desviación típica
Integración en la comunidad	1	16,57	2,89
	2	16,03	2,86
Participación comunitaria	1	16,38	4,76
	2	17,05	4,72
Apoyo informal	1	28,76	5,58
	2	28,14	5,17

Apoyo formal	1	11,01	2,74
	2	10,28	2,60

***Victimización relacional y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional), en función de las variables ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor

**Tabla 69 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Se han asumido varianzas iguales						
Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	3,609	,058	2,614	527	,009
	NO			2,371	127,752	,019
Rendimiento (evaluado por el profesor)	SÍ	1,766	,185	,986	523	,325
	NO			,957	130,688	,340
Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	,020	,886	,388	429	,698
	NO			,367	105,570	,714
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	,661	,417	-,814	443	,416
	NO			-,837	111,229	,404

Existen diferencias en ajuste social (evaluado por el profesor). Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional).

**Tabla 70 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)**

	Media	Desviación típica
--	-------	-------------------

<b>Conglomerado</b>			
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1	13,46	3,01
	2	12,54	3,51
Rendimiento (evaluado por el profesor)	1	11,50	4,06
	2	11,04	4,25
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	12,63	3,59
	2	12,45	3,92
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	14,67	3,35
	2	15,01	3,21

### ***Victimización relacional y comunicación con la madre y el padre***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional), en función de las variables comunicación abierta con la madre y comunicación abierta con el padre.

**Tabla 71 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales						
Comunica. abierta madre	SÍ	4,423	,036	2,762	470	,006
	NO			2,495	112,330	,014
Comunica. abierta padre	SÍ	2,957	,086	1,457	450	,146
	NO			1,356	104,383	,178

Existen diferencias en comunicación abierta con la madre. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, No victimización relacional; 2, Si victimización relacional).

**Tabla 72** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Comunica. abierta madre	1	43,25	7,92
	2	40,54	9,29
Comunica. abierta padre	1	39,72	8,54
	2	38,14	9,53

#### 4.2. Perfil alumnos según conducta violenta

El análisis de la conducta violenta se realiza en 3 pasos, en cada uno de ellos nos ocupamos de una de las formas de violencia estudiadas, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

##### 4.2.1. Violencia manifiesta pura

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 4 y 14. Así pues, el conglomerado 2 corresponderá a baja violencia manifiesta pura (NO violencia manifiesta pura) mientras que el conglomerado 1 será alta violencia manifiesta pura (SÍ violencia manifiesta pura).

**Tabla 73** Centros iniciales de los conglomerados

		Conglomerado	
		1	2
Violencia man. pura		14,00	4,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 74** Centros finales de los conglomerados

		Conglomerado	
		1	2
Violencia man. pura		7,82	4,84

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en Violencia manifiesta pura estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 75 Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente**

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Violencia manifiesta pura	743,177	1	,786	536	944,929	,000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como NO Violencia manifiesta pura y cuantos han sido agrupados como SÍ violencia manifiesta pura.

**Tabla 76 Número de casos en cada conglomerado**

Conglomerado	1	104,000
	2	434,000
Válidos		538,000
Perdidos		27,000

Así pues, 104 participantes han sido clasificados como SI violencia manifiesta pura, lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 434 alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o No violencia manifiesta pura. Mientras que el primer grupo presenta una media superior a 7, el grupo de No violencia manifiesta pura presenta una media superior a 4.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 77 MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente**

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	Gl de la error	Significación
Intersección Traza de Pillai	,991	2431,778	15,000	317,000	,000
Lambda de Wilks	,009	2431,778	15,000	317,000	,000
Traza de Hotelling	115,068	2431,778	15,000	317,000	,000
Raíz mayor de Roy	115,068	2431,778	15,000	317,000	,000

CONGLO.	Traza de Pillai	,151	3,773	15,000	317,000	,000
	Lambda de Wilks	,849	3,773	15,000	317,000	,000
	Traza de Hotelling	,179	3,773	15,000	317,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,179	3,773	15,000	317,000	,000

**Tabla 78 MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente**

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,996	3954,583	14,000	245,000	,000
	Lambda de Wilks	,004	3954,583	14,000	245,000	,000
	Traza de Hotelling	225,976	3954,583	14,000	245,000	,000
	Raíz mayor de Roy	225,976	3954,583	14,000	245,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,437	13,579	14,000	245,000	,000
	Lambda de Wilks	,563	13,579	14,000	245,000	,000
	Traza de Hotelling	,776	13,579	14,000	245,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,776	13,579	14,000	245,000	,000

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

#### ***Violencia manifiesta pura, estatus y autoestima***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta pura) y 2 (No violencia manifiesta pura), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 79 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	Se han asumido varianzas iguales	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Estatus	SÍ	1,633	,202	-1,888	519	,060
	NO			-1,738	140,766	,084
Autoestima global	SÍ	1,674	,196	-3,517	501	,000
	NO			-3,269	132,605	,001
Autoestima académica	SÍ	,687	,407	-3,834	505	,000

	NO			-4,291	156,953	,000
Autoestima social	SÍ	,688	,407	-,003	513	,997
	NO			-,003	145,563	,997

Existen diferencias en autoestima global y autoestima académica. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta pura; y 2, No violencia manifiesta pura).

**Tabla 80** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta pura; 1, SÍ violencia manifiesta pura)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Estatus	1	-0,02	0,26
	2	0,03	0,23
Autoestima global	1	29,92	5,14
	2	31,78	4,57
Autoestima académica	1	16,16	2,68
	2	17,53	3,21
Autoestima social	1	19,57	3,06
	2	19,57	2,92

### ***Violencia manifiesta pura y reputación.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta pura) y 2 (No violencia manifiesta pura), en función de la. autopercepción no conformista, autopercepción conformista, autopercepción de la reputación, percepción ideal no conformista, percepción ideal conformista y percepción ideal de la reputación.

**Tabla 81** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias
--	-------------------------------------

Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Autopercepción conformista	no SÍ	22,941	,000	8,686	505	,000
	NO			6,949	122,717	,000
Autopercepción conformista	SÍ	,189	,664	-3,406	503	,001
	NO			-3,423	145,979	,001
Autopercepción reputación	SÍ	,522	,470	1,439	515	,151
	NO			1,402	143,719	,163
Percepción conformista	ideal no SÍ	24,253	,000	6,527	490	,000
	NO			4,987	114,005	,000
Percepción conformista	ideal SÍ	3,998	,046	-2,842	486	,005
	NO			-2,465	120,649	,015
Percepción reputación	ideal SÍ	,343	,558	2,299	503	,022
	NO			2,405	148,620	,017

Existen diferencias en autopercepción no conformista, autopercepción conformista, percepción ideal no conformista, percepción ideal conformista y percepción ideal de la reputación. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta pura; y 2, No violencia manifiesta pura).

**Tabla 82** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta pura; 1, SÍ violencia manifiesta pura)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	12,87	4,11
	2	9,86	2,81
Autopercepción conformista	1	10,14	1,40
	2	10,69	1,41

Autopercepción reputación	1	9,86	2,25
	2	9,51	2,15
Percepción ideal no conformista	1	10,97	3,57
	2	9,07	2,25
Percepción ideal conformista	1	10,91	1,52
	2	11,33	1,20
Percepción ideal reputación	1	11,24	2,21
	2	10,63	2,37

### ***Violencia manifiesta pura y variables personales y familiares***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta pura) y 2 (No violencia manifiesta pura), en función de variables personales y familiares.

**Tabla 83 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		Sig. (bilateral)
		F	Sig.	t	gl	
Soledad	SÍ	2,670	,103	3,000	480	,003
	NO			2,800	131,223	,006
Satisfacción vida	SÍ	,209	,647	-5,755	504	,000
	NO			-5,703	143,524	,000
Actitud hacia transgresión	SÍ	5,114	,024	7,710	527	,000
	NO			6,879	136,092	,000
Actitud hacia autoridad	SÍ	,016	,900	-5,783	520	,000
	NO			-5,689	146,764	,000

Existen diferencias en las cuatro variables. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta pura; y 2, No violencia manifiesta pura).

**Tabla 84** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta pura; 1, SÍ violencia manifiesta pura)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Soledad	1	37,97	9,47
	2	34,98	8,45
Satisfacción vida	1	14,07	2,95
	2	15,97	2,91
Actitud hacia la transgresión	1	8,20	2,86
	2	6,09	2,38
Actitud hacia la autoridad	1	15,03	3,40
	2	17,17	3,31

***Violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta pura) y 2 (No violencia manifiesta pura), en función de violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

**Tabla 85** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Violencia reactiva	manifiesta	SÍ	10,570	,001	10,872	529	,000
		NO			9,421	132,574	,000
Violencia instrumental	manifiesta	SÍ	272,710	,000	15,695	529	,000

NO 8,871 105,348 ,000

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta pura; y 2, No violencia manifiesta pura).

**Tabla 86** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta pura; 1, SÍ violencia manifiesta pura)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Violencia manifiesta reactiva	1	8,79	2,60
	2	6,19	2,06
Violencia manifiesta instrumental	1	7,75	2,73
	2	5,32	0,82

***Violencia manifiesta pura y victimización.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta pura) y 2 (No violencia manifiesta pura), en función de las tres dimensiones de victimización; victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

**Tabla 87** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Victimización verbal	manifiesta	SÍ	1,813	,179	3,846	520	,000
		NO			3,682	138,613	,000
Victimización física	manifiesta	SÍ	23,618	,000	4,563	520	,000
		NO			3,496	118,785	,001
Victimización relacional		SÍ	4,577	,033	3,376	510	,001

Existen diferencias en las tres dimensiones. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta pura; y 2, No violencia manifiesta pura).

**Tabla 88** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta pura; 1, SÍ violencia manifiesta pura)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Victimización manifiesta verbal	1	11,04	4,08
	2	9,38	3,81
Victimización manifiesta física	1	5,48	2,08
	2	4,72	1,33
Victimización relacional	1	16,27	6,12
	2	14,17	5,27

### ***Violencia manifiesta pura y participación comunitaria.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta pura) y 2 (No violencia manifiesta pura), en función de la participación comunitaria.

**Tabla 89** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Integración en la comunidad	SÍ	2,301	,130	-3,298	498	,001
	NO			-3,236	136,466	,002
Participación comunitaria	SÍ	,457	,499	-2,192	492	,029
	NO			-2,263	134,201	,025

Apoyo informal	SÍ	,562	,454	-1,493	490	,136
	NO			-1,478	134,459	,142
Apoyo formal	SÍ	,952	,330	-2,531	502	,012
	NO			-2,646	150,967	,009

Existen diferencias en integración en la comunidad, participación comunitaria y apoyo formal. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta pura; y 2, No violencia manifiesta pura).

**Tabla 10** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta pura; 1, SÍ violencia manifiesta pura)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Integración en la comunidad	1	15,60	2,92
	2	16,67	2,84
Participación comunitaria	1	15,53	4,56
	2	16,75	4,80
Apoyo informal	1	27,93	5,58
	2	28,89	5,49
Apoyo formal	1	10,28	2,57
	2	11,06	2,76

### ***Violencia manifiesta pura y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta pura) y 2 (No violencia manifiesta pura), en función de las variables ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor.

**Tabla 91** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	

Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	1,235	,267	-1,659	534	,098
	NO			-1,618	151,995	,108
Rendimiento (evaluado por el profesor)	SÍ	,261	,609	-3,710	531	,000
	NO			-3,730	155,553	,000
Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	2,844	,092	-1,430	433	,154
	NO			-1,321	124,773	,189
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	,118	,732	-3,694	445	,000
	NO			-3,516	129,595	,001

Existen diferencias en rendimiento y relación alumno-profesor. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta pura; y 2, No violencia manifiesta pura).

**Tabla 92** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta pura; 1, SÍ violencia manifiesta pura)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1	12,79	3,31
	2	13,37	3,17
Rendimiento (evaluado por el profesor)	1	9,97	4,04
	2	11,63	4,07
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	12,07	4,09
	2	12,69	3,58
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	13,54	3,50
	2	14,97	3,22

***Violencia manifiesta pura y comunicación con la madre y el padre***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta pura) y 2 (No violencia manifiesta pura), en función de de la comunicación con la madre y el padre.

**Tabla 93 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Comunica. abierta madre	SÍ	,094	,759	-6,138	467	,000
	NO			-5,918	135,141	,000
Comunica. abierta padre	SÍ	,206	,650	-5,981	448	,000
	NO			-5,970	136,638	,000

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta pura; y 2, No violencia manifiesta pura).

**Tabla 94 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta pura; 1, SÍ violencia manifiesta pura)**

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Comunica. abierta madre	1	38,81	7,90
	2	44,16	7,44
Comunica. abierta padre	1	35,04	8,21
	2	40,81	8,18

**4.2.2. Violencia manifiesta reactiva**

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 4 y 14. Así pues, el conglomerado 2 corresponderá a baja violencia manifiesta reactiva (NO violencia manifiesta reactiva) mientras que el conglomerado 1 será alta violencia manifiesta reactiva (SÍ violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 95** *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia. man. reactiva	16,00	4,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 96** *Centros finales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia. man. reactiva	10,57	5,78

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en violencia manifiesta reactiva estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 97** *Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente*

	Conglomerado		Error	F	Sig.
	Media cuadrática	gl			
Violencia manifiesta reactiva	1918,430	1	2,149	543	892,701 ,000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como NO violencia manifiesta reactiva y cuantos han sido agrupados como SÍ violencia manifiesta reactiva.

**Tabla 98** *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	103,000
	2	442,000

Válidos	545,000
Perdidos	20,000

Así pues, 103 participantes han sido clasificados como SI violencia manifiesta reactiva, lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 442 alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o No violencia manifiesta reactiva. Mientras que el primer grupo presenta una media superior a 10, el grupo de No violencia manifiesta reactiva presenta una media superior a 5.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 99** MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	Gl del error	Significación	
Intersección	Traza de Pillai	,992	2532,833	15,000	319,000	,000
	Lambda de Wilks	,008	2532,833	15,000	319,000	,000
	Traza de Hotelling	119,099	2532,833	15,000	319,000	,000
	Raíz mayor de Roy	119,099	2532,833	15,000	319,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,144	3,578	15,000	319,000	,000
	Lambda de Wilks	,856	3,578	15,000	319,000	,000
	Traza de Hotelling	,168	3,578	15,000	319,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,168	3,578	15,000	319,000	,000

**Tabla 100** MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	Gl del error	Significación	
Intersección	Traza de Pillai	,995	3817,816	14,000	245,000	,000
	Lambda de Wilks	,005	3817,816	14,000	245,000	,000
	Traza de Hotelling	218,161	3817,816	14,000	245,000	,000
	Raíz mayor de Roy	218,161	3817,816	14,000	245,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,298	7,427	14,000	245,000	,000
	Lambda de Wilks	,702	7,427	14,000	245,000	,000
	Traza de Hotelling	,424	7,427	14,000	245,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,424	7,427	14,000	245,000	,000

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

***Violencia manifiesta reactiva, estatus y autoestima.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta reactiva) y 2 (No violencia manifiesta reactiva), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 101 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Estatus	SÍ	6,149	,013	-3,029	525	,003
	NO			-2,621	127,832	,010
Autoestima global	SÍ	1,486	,223	-,716	508	,474
	NO			-,674	133,697	,501
Autoestima académica	SÍ	,123	,726	-4,540	513	,000
	NO			-4,683	149,267	,000
Autoestima social	SÍ	3,803	,052	,550	519	,582
	NO			,501	133,933	,617

Existen diferencias en estatus y autoestima académica. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta reactiva; y 2, No violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 102 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta reactiva; 1, SÍ violencia manifiesta reactiva)**

Media	Desviación típica
-------	----------------------

Conglomerado			
Estatus	1	-0,04	0,28
	2	0,03	0,22
Autoestima global	1	31,03	5,08
	2	31,41	4,62
Autoestima académica	1	16,00	2,99
	2	17,59	3,14
Autoestima social	1	19,71	3,32
	2	19,53	2,85

### *Violencia manifiesta reactiva y reputación.*

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta reactiva) y 2 (No violencia manifiesta reactiva), en función de la reputación.

**Tabla 103 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Autopercepción conformista	no	SÍ	41,749	,000	7,124	512	,000
		NO			5,347	112,309	,000
Autopercepción conformista		SÍ	5,695	,017	,627	507	,531
		NO			,689	150,325	,492
Autopercepción reputación		SÍ	,083	,774	3,343	523	,001
		NO			3,248	132,624	,001
Percepción conformista	ideal	no SÍ	38,672	,000	5,556	494	,000
		NO			4,037	105,597	,000
Percepción conformista	ideal	SÍ	,559	,455	-,330	489	,741
		NO			-,352	139,759	,725

Percepción reputación	ideal	SÍ	,184	,668	4,462	510	,000
		NO			4,446	131,290	,000

Existen diferencias en autopercepción no conformista, autopercepción de la reputación y percepción ideal no conformista. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta reactiva; y 2, No violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 104** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta reactiva; 1, SÍ violencia manifiesta reactiva)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	12,56	4,51
	2	9,99	2,80
Autopercepción conformista	1	10,64	1,27
	2	10,54	1,48
Autopercepción reputación	1	10,22	2,23
	2	9,40	2,14
Percepción ideal no conformista	1	10,82	3,81
	2	9,15	2,23
Percepción ideal conformista	1	11,19	1,20
	2	11,24	1,32
Percepción ideal reputación	1	11,73	2,32
	2	10,53	2,31

### ***Violencia manifiesta reactiva y variables personales y familiares***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta reactiva) y 2 (No violencia manifiesta reactiva), en función de variables personales y familiares.

**Tabla 11** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias
--	-------------------------------------

Se han asumido varianzas iguales	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Soledad	SÍ	,281	,596	,091	485	,928
	NO			,089	127,416	,929
Satisfacción vida	SÍ	1,746	,187	-3,894	508	,000
	NO			-3,732	132,205	,000
Actitud hacia transgresión	SÍ	13,521	,000	6,593	535	,000
	NO			5,633	129,189	,000
Actitud hacia autoridad	SÍ	,256	,613	-6,269	528	,000
	NO			-6,116	144,559	,000

Existen diferencias en satisfacción con la vida, actitud hacia la transgresión y actitud hacia la autoridad. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta reactiva; y 2, No violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 106** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta reactiva; 1, SÍ violencia manifiesta reactiva)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Soledad	1	35,76	9,02
	2	35,67	8,72
Satisfacción vida	1	14,51	3,13
	2	15,83	2,93
Actitud hacia la transgresión	1	8,01	3,06
	2	6,18	2,37
Actitud hacia la autoridad	1	14,82	3,48
	2	17,17	3,35

***Violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta pura e instrumental***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta reactiva) y 2 (No violencia manifiesta reactiva), en función de violencia manifiesta pura y violencia manifiesta instrumental.

**Tabla 107 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales						
Violencia manifiesta pura	SÍ	31,902	,000	11,411	529	,000
	NO			8,769	121,446	,000
Violencia manifiesta instrumental	SÍ	218,060	,000	11,182	533	,000
	NO			6,724	107,700	,000

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta reactiva; y 2, No violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 108 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta reactiva; 1, SÍ violencia manifiesta reactiva)**

Conglomerado	Media		Desviación típica
	1	2	
Violencia manifiesta pura	6,75	5,09	1,83
			1,17
Violencia manifiesta instrumental	7,28	5,42	2,75
			1,02

***Violencia manifiesta reactiva y victimización.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta reactiva) y 2 (No violencia manifiesta reactiva), en función de las tres dimensiones de victimización; victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

**Tabla 109 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Victimización verbal	manifiesta	SÍ	,559	,455	1,399	528	,162
		NO			1,362	144,246	,175
Victimización física	manifiesta	SÍ	29,706	,000	3,741	527	,000
		NO			2,816	118,655	,006
Victimización relacional		SÍ	11,761	,001	2,407	516	,016
		NO			2,068	122,878	,041

Existen diferencias en victimización manifiesta física y victimización relacional. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta reactiva; y 2, No violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 110 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta reactiva; 1, SÍ violencia manifiesta reactiva)**

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Victimización manifiesta verbal	1	10,22	4,05
	2	9,61	3,88
Victimización manifiesta física	1	5,41	2,21
	2	4,76	1,37
Victimización relacional	1	15,81	6,59
	2	14,33	5,17

### ***Violencia manifiesta reactiva y participación comunitaria.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta reactiva) y 2 (No violencia manifiesta reactiva), en función de la participación comunitaria.

**Tabla 111 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Integración en la comunidad	SÍ	,130	,719	-1,003	504	,316
	NO			-1,035	143,744	,302
Participación comunitaria	SÍ	2,518	,113	-,299	498	,765
	NO			-,323	157,771	,747
Apoyo informal	SÍ	,132	,716	,106	496	,916
	NO			,107	137,600	,915
Apoyo formal	SÍ	,023	,878	-1,846	509	,065
	NO			-1,835	143,419	,069

No existen diferencias en ninguna de las cuatro variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, Si violencia manifiesta reactiva; y 2, No violencia manifiesta reactiva). donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 112 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta reactiva; 1, SÍ violencia manifiesta reactiva)**

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Integración en la comunidad	1	16,17	2,78
	2	16,50	2,92
Participación comunitaria	1	16,36	4,33
	2	16,53	4,88
Apoyo informal	1	28,66	5,38
	2	28,60	5,51
Apoyo formal	1	10,45	2,75
	2	11,02	2,72

***Violencia manifiesta reactiva y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta reactiva) y 2 (No violencia manifiesta reactiva), en función de las variables ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor.

**Tabla 113 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Se han asumido varianzas iguales						
Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	,179	,672	-,789	541	,430
	NO			-,790	153,631	,431
Rendimiento (evaluado por el profesor)	SÍ	2,805	,095	-5,423	537	,000
	NO			-5,757	163,219	,000
Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	,525	,469	-2,409	440	,016
	NO			-2,374	129,184	,019
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	,788	,375	-2,215	452	,027
	NO			-2,238	138,194	,027

Existen diferencias en rendimiento, relación familiar y relación alumno-profesor. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta reactiva; y 2, No violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 114 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta reactiva; 1, SÍ violencia manifiesta reactiva)**

Conglomerado	Media	Desviación típica
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1 13,04	3,20
	2 13,32	3,21

Rendimiento (evaluado por el profesor)	1	9,41	3,72
	2	11,81	4,10
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	11,77	3,76
	2	12,83	3,67
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	14,01	3,27
	2	14,88	3,33

### ***Violencia manifiesta reactiva y comunicación con la madre y el padre***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (Si violencia manifiesta reactiva) y 2 (No violencia manifiesta reactiva), en función de comunicación con la madre y el padre.

**Tabla 115 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Se han asumido varianzas iguales						
Comunica. abierta madre	SÍ	,240	,625	-4,110	475	,000
	NO			-4,029	128,635	,000
Comunica. abierta padre	SÍ	2,187	,140	-2,905	455	,004
	NO			-2,721	117,158	,008

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos (1, Si violencia manifiesta reactiva; y 2, No violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 116 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO violencia manifiesta reactiva; 1, SÍ violencia manifiesta reactiva)**

	Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>		
Comunica. abierta madre	1	39,72
	2	43,59

Comunica. abierta padre	1	37,05	9,28
	2	40,03	8,36

#### 4.2.3. Violencia manifiesta instrumental

Se realiza un análisis de conglomerados de 2 medias, de esta forma, todos los participantes quedan divididos en dos grupos según su puntuación en esta variable. Los participantes quedan divididos en: alta violencia manifiesta instrumental y baja violencia manifiesta instrumental.

El análisis de conglomerados establece dos grupos de alumnos, estos dos grupos tienen dos centros (medias) iniciales.

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 5 y 17. Así pues, el conglomerado 1 corresponderá a baja violencia manifiesta instrumental (NO violencia manifiesta instrumental) mientras que el conglomerado 2 será alta violencia manifiesta instrumental (SÍ violencia manifiesta instrumental).

**Tabla 117** *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia manifiesta instrumental	5,00	17,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 118** *Centros finales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Violencia manifiesta instrumental	5,39	10,78

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en violencia manifiesta instrumental estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 119 Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente**

		Conglomerado		Error	F	Sig.
		Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	
Violencia instrumental	manifiesta	1103,181	1	,822	540	1342,689 ,000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como NO violencia manifiesta instrumental y cuantos han sido agrupados como SÍ violencia manifiesta instrumental.

**Tabla 120 Número de casos en cada conglomerado**

Conglomerado	1	501,000
	2	41,000
Válidos		542,000
Perdidos		23,000

Así pues, 501 participantes han sido clasificados como No violencia manifiesta instrumental, lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 41 alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o Si violencia manifiesta instrumental. Mientras que el primer grupo presenta una media superior a 5, el grupo de Si violencia manifiesta instrumental presenta una media superior a 10.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 121 MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente**

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	la Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,983	1223,553	15,000	317,000 ,000
	Lambda de Wilks	,017	1223,553	15,000	317,000 ,000
	Traza de Hotelling	57,897	1223,553	15,000	317,000 ,000
	Raíz mayor de Roy	57,897	1223,553	15,000	317,000 ,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,163	4,107	15,000	317,000 ,000
	Lambda de Wilks	,837	4,107	15,000	317,000 ,000
	Traza de Hotelling	,194	4,107	15,000	317,000 ,000
	Raíz mayor de Roy	,194	4,107	15,000	317,000 ,000

**Tabla 122 MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente**

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	Gl de la error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,990	1734,231	14,000	245,000	,000
	Lambda de Wilks	,010	1734,231	14,000	245,000	,000
	Traza de Hotelling	99,099	1734,231	14,000	245,000	,000
	Raíz mayor de Roy	99,099	1734,231	14,000	245,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,315	8,038	14,000	245,000	,000
	Lambda de Wilks	,685	8,038	14,000	245,000	,000
	Traza de Hotelling	,459	8,038	14,000	245,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,459	8,038	14,000	245,000	,000

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

***Violencia manifiesta instrumental, estatus y autoestima.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO violencia manifiesta instrumental) y 2 (Sí violencia manifiesta instrumental), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 123 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Estatus	SÍ	,047	,829	,992	522	,322
	NO			1,023	47,611	,311
Autoestima global	SÍ	,018	,892	,592	504	,554
	NO			,582	41,660	,564
Autoestima académica	SÍ	,348	,555	2,189	512	,029
	NO			2,469	43,750	,018

Autoestima social	SÍ	,013	,911	,842	517	,400
	NO			,835	44,276	,408

Existen diferencias en autoestima académica. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO violencia manifiesta instrumental; y 2, Sí violencia manifiesta instrumental).

**Tabla 124** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, Sí violencia manifiesta instrumental)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Estatus	1	0,02	0,24
	2	-0,02	0,23
Autoestima global	1	31,42	4,73
	2	30,95	4,82
Autoestima académica	1	17,37	3,20
	2	16,19	2,78
Autoestima social	1	19,59	2,95
	2	19,18	2,98

### ***Violencia manifiesta instrumental y reputación.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO violencia manifiesta instrumental) y 2 (Sí violencia manifiesta instrumental), en función de la reputación.

**Tabla 12** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Autopercepción conformista	no SÍ	14,468	,000	-5,169	509	,000
	NO			-3,478	40,456	,001

Autopercepción conformista	SÍ	,438	,509	2,228	505	,026
	NO			2,091	43,633	,042
Autopercepción reputación	SÍ	,079	,778	-,480	519	,631
	NO			-,502	46,480	,618
Percepción conformista ideal no	SÍ	32,646	,000	-5,382	492	,000
	NO			-3,045	35,314	,004
Percepción conformista ideal	SÍ	4,287	,039	2,812	488	,005
	NO			2,201	40,548	,033
Percepción ideal reputación	SÍ	,335	,563	-1,461	506	,145
	NO			-1,371	42,321	,178

Existen diferencias en autopercepción no conformista, autopercepción conformista, percepción ideal no conformista y percepción ideal conformista. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO violencia manifiesta instrumental; y 2, Sí violencia manifiesta instrumental).

**Tabla 126** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, Sí violencia manifiesta instrumental)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	10,25	3,07
	2	13,05	4,95
Autopercepción conformista	1	10,61	1,42
	2	10,08	1,53
Autopercepción reputación	1	9,55	2,18
	2	9,73	2,08
Percepción ideal no conformista	1	9,29	2,36
	2	11,74	4,72
Percepción ideal conformista	1	11,27	1,26
	2	10,66	1,68
Percepción ideal reputación	1	10,68	2,34

***Violencia manifiesta instrumental y variables personales y familiares.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO violencia manifiesta instrumental) y 2 (Sí violencia manifiesta instrumental), en función de variables personales y familiares.

**Tabla 127 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
Se han asumido varianzas iguales	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)		
Soledad	SÍ	2,827	,093	-2,851	485	,005	
	NO			-2,525	41,831	,015	
Satisfacción vida	SÍ	1,076	,300	3,637	506	,000	
	NO			3,347	43,355	,002	
Actitud hacia transgresión	SÍ	,099	,753	-5,109	532	,000	
	NO			-4,879	42,253	,000	
Actitud hacia autoridad	SÍ	,756	,385	4,263	524	,000	
	NO			4,885	42,374	,000	

Existen diferencias en las cuatro variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO violencia manifiesta instrumental; y 2, Sí violencia manifiesta instrumental).

**Tabla 128 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, Sí violencia manifiesta instrumental)**

Conglomerado	Media	Desviación típica
Soledad	1    35,30	8,55

	2	39,47	9,87
Satisfacción vida	1	15,78	2,95
	2	13,97	3,26
Actitud hacia la trasgresión	1	6,35	2,55
	2	8,55	2,69
Actitud hacia la autoridad	1	16,92	3,43
	2	14,42	2,93

***Violencia manifiesta instrumental, Violencia manifiesta pura y Violencia manifiesta reactiva***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO violencia manifiesta instrumental) y 2 (SÍ violencia manifiesta instrumental), en función de violencia manifiesta pura y violencia manifiesta reactiva.

**Tabla 129 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales					
Violencia manifiesta pura	,944	,332	-13,800	529	,000
			-11,740	43,450	,000
Violencia manifiesta reactiva	,114	,736	-9,296	533	,000
			-9,736	46,312	,000

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, NO violencia manifiesta instrumental; y 2, SÍ violencia manifiesta instrumental).

**Tabla 130 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, SÍ violencia manifiesta instrumental)**

	Media	Desviación típica
Conglomerado		

Violencia manifiesta pura	1	5,20	1,25
	2	8,08	1,51
Violencia manifiesta reactiva	1	6,43	2,23
	2	9,83	2,11

### *Violencia manifiesta instrumental y victimización.*

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO violencia manifiesta instrumental) y 2 (Sí violencia manifiesta instrumental), en función de las tres dimensiones de victimización; victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

**Tabla 131 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Victimización manifiesta verbal	SÍ		,070	,792	-3,139	524	,002
	NO				-3,302	43,745	,002
Victimización manifiesta física	SÍ		17,351	,000	-4,227	524	,000
	NO				-3,109	42,143	,003
Victimización relacional	SÍ		3,702	,055	-4,610	513	,000
	NO				-3,979	42,516	,000

Existen diferencias en las tres dimensiones. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO violencia manifiesta instrumental; y 2, Sí violencia manifiesta instrumental).

**Tabla 132 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, Sí violencia manifiesta instrumental)**

	Media	Desviación típica
Conglomerados		

Victimización manifiesta verbal	1	9,56	3,89
	2	11,61	3,67
Victimización manifiesta física	1	4,79	1,47
	2	5,85	2,12
Victimización relacional	1	14,23	5,27
	2	18,33	6,26

***Violencia manifiesta instrumental y participación comunitaria.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO violencia manifiesta instrumental) y 2 (Sí violencia manifiesta instrumental), en función de la participación comunitaria.

**Tabla 133 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Integración en la comunidad	SÍ		,042	,837	4,875	501	,000
	NO				4,976	46,362	,000
Participación comunitaria	SÍ		6,152	,013	,362	498	,717
	NO				,460	46,751	,648
Apoyo informal	SÍ		,255	,614	3,287	493	,001
	NO				3,482	42,939	,001
Apoyo formal	SÍ		2,189	,140	2,021	507	,044
	NO				2,277	49,804	,027

Existen diferencias en integración en la comunidad, apoyo informal y apoyo formal. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO violencia manifiesta instrumental; y 2, Sí violencia manifiesta instrumental).

**Tabla 134** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, SÍ violencia manifiesta instrumental)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Integración en la comunidad	1	16,63	2,81
	2	14,38	2,74
Participación comunitaria	1	16,51	4,85
	2	16,22	3,66
Apoyo informal	1	28,84	5,46
	2	25,78	5,11
Apoyo formal	1	10,97	2,75
	2	10,07	2,38

***Violencia manifiesta instrumental y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO violencia manifiesta instrumental) y 2 (SÍ violencia manifiesta instrumental), en función de las variables ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor.

**Tabla 135** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales						
Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	,001	,972	,447	538	,655
	NO			,479	48,091	,634
Rendimiento (evaluado por el profesor)	SÍ	,833	,362	1,834	535	,067
	NO			1,649	45,295	,106
Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	,071	,789	,299	438	,765
	NO			,312	43,694	,756
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	,006	,941	,965	449	,335
	NO			,923	40,645	,362

No existen diferencias en ninguna de las cuatro variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, NO violencia manifiesta instrumental; y 2, Sí violencia manifiesta instrumental), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 136** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, Sí violencia manifiesta instrumental)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1	13,28	3,24
	2	13,05	2,98
Rendimiento (evaluado por el profesor)	1	11,47	4,08
	2	10,24	4,63
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	12,62	3,73
	2	12,43	3,53
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	14,78	3,31
	2	14,22	3,50

***Violencia manifiesta instrumental y comunicación con la madre y el padre***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO violencia manifiesta instrumental) y 2 (Sí violencia manifiesta instrumental), en función de comunicación con la madre y el padre.

**Tabla 137** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Comunica. abierta madre	SÍ	1,412	,235	4,924	471	,000
	NO			4,342	38,155	,000
Comunica. abierta padre	SÍ	1,001	,318	3,903	453	,000
	NO			4,204	39,623	,000

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO violencia manifiesta instrumental; y 2, Sí violencia manifiesta instrumental).

**Tabla 138** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, SÍ violencia manifiesta instrumental)*

		Media	Desviación típica
Comunica. abierta madre	1	43,53	7,75
	2	36,74	8,98
Comunica. abierta padre	1	40,06	8,47
	2	34,21	7,76

#### 4.3. Perfil alumnos según Integración en la comunidad

Se realiza un análisis de conglomerados de 2 medias, de esta forma, todos los participantes quedan divididos en dos grupos según su puntuación en esta variable. Así, los que tengan una puntuación alta se agruparan en un conglomerado mientras que los que hayan puntuado poco se agruparán en el otro conglomerado. Los participantes quedan divididos en: alta integración en la comunidad y baja integración en la comunidad. El análisis de conglomerados establece dos grupos de alumnos, estos dos grupos tienen dos centros (medias) iniciales. A partir de esta información y por sucesivas iteraciones se establecen dos nuevos grupos en los que se busca que estas dos medias sean lo más diferente posible, de esta forma, al final del proceso tenemos agrupados a los participantes de forma que ambos grupos presenten diferencias de media significativas estadísticamente.

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 5 y 20. así pues, el conglomerado 1 corresponderá a baja integración en la comunidad (NO integración en la comunidad) mientras que el conglomerado 2 será alta integración en la comunidad (SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 139** *Centros iniciales de los conglomerados*

Conglomerado
--------------

	1	2
Integración en la comunidad	5,00	20,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 140** *Centros finales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Integración en la comunidad	12,16	17,70

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en integración en la comunidad estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 141** *Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente*

	Conglomerado		Error	F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	
Integración en la comunidad	2755,703	1	3,029	516	909,832 ,000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como NO integración en la comunidad y cuantos han sido agrupados como SÍ integración en la comunidad.

**Tabla 142** *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	116,000
	2	402,000
Válidos		542,000
Perdidos		23,000

Así pues, 116 participantes han sido clasificados como NO integración en la comunidad, lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 402 alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o SÍ integración en la comunidad. Mientras que el primer grupo presenta una media algo superior a 12, el grupo de SÍ integración en la comunidad presenta una media superior a 17.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 143** MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,992	2734,226	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,008	2734,226	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	117,421	2734,226	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	117,421	2734,226	14,000	326,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,264	8,354	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,736	8,354	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	,359	8,354	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,359	8,354	14,000	326,000	,000

**Tabla 144** MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,996	3856,940	14,000	235,000	,000
	Lambda de Wilks	,004	3856,940	14,000	235,000	,000
	Traza de Hotelling	229,775	3856,940	14,000	235,000	,000
	Raíz mayor de Roy	229,775	3856,940	14,000	235,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,156	3,109	14,000	235,000	,000
	Lambda de Wilks	,844	3,109	14,000	235,000	,000
	Traza de Hotelling	,185	3,109	14,000	235,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,185	3,109	14,000	235,000	,000

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

#### ***Integración en la comunidad, estatus y autoestima***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO integración en la comunidad) y 2 (SÍ integración en la comunidad), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 145** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias
--	--	-------------------------------------

Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Estatus	SÍ	1,620	,204	-1,333	499	,183
	NO			-1,177	157,295	,241
Autoestima global	SÍ	,074	,786	-2,786	483	,006
	NO			-2,778	179,534	,006
Autoestima académica	SÍ	5,067	,025	-,967	489	,334
	NO			-1,096	207,694	,274
Autoestima social	SÍ	9,494	,002	-4,168	495	,000
	NO			-3,727	154,520	,000

Existen diferencias en autoestima global y autoestima social. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO integración en la comunidad; y 2, SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 146** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO integración en la comunidad; 2, SÍ integración en la comunidad)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Estatus	1	-0,01	0,28
	2	0,03	0,22
Autoestima global	1	30,38	4,64
	2	31,77	4,62
Autoestima académica	1	17,03	2,65
	2	17,36	3,32
Autoestima social	1	18,57	3,38
	2	19,87	2,76

***Integración en la comunidad y reputación.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO integración en la comunidad) y 2 (SÍ integración en la comunidad), en función de la reputación.

**Tabla 147 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales							
Autopercepción conformista	no	SÍ	1,569	,211	1,259	487	,209
		NO			1,124	153,172	,263
Autopercepción conformista		SÍ	,261	,609	-2,368	482	,018
		NO			-2,335	162,964	,021
Autopercepción reputación		SÍ	,226	,635	-3,275	498	,001
		NO			-3,426	190,084	,001
Percepción conformista	ideal	no SÍ	4,045	,045	2,583	473	,010
		NO			2,136	134,672	,034
Percepción conformista	ideal	SÍ	2,440	,119	-2,943	468	,003
		NO			-2,674	143,222	,008
Percepción ideal reputación		SÍ	,174	,677	-2,157	487	,031
		NO			-2,145	168,684	,033

Existen diferencias en autopercepción conformista, autopercepción de la reputación, percepción ideal no conformista, percepción ideal conformista y percepción ideal de la reputación. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO integración en la comunidad; y 2, SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 148** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO integración en la comunidad; 2, SÍ integración en la comunidad)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	10,82	3,88
	2	10,36	3,15
Autopercepción conformista	1	10,27	1,48
	2	10,65	1,45
Autopercepción reputación	1	9,00	1,99
	2	9,75	2,16
Percepción ideal no conformista	1	10,04	3,40
	2	9,28	2,40
Percepción ideal conformista	1	10,89	1,49
	2	11,32	1,26
Percepción ideal reputación	1	10,34	2,33
	2	10,88	2,31

***Integración en la comunidad y variables personales y familiares***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO integración en la comunidad) y 2 (SÍ integración en la comunidad), en función de variables personales y familiares.

**Tabla 149** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Soledad	SÍ	8,700	,003	6,376	463	,000
	NO			5,702	150,135	,000
Satisfacción vida	SÍ	2,729	,099	-4,737	487	,000
	NO			-4,477	159,910	,000
Actitud hacia transgresión	SÍ	,242	,623	,978	506	,329

	NO			,996	188,556	,320
Actitud hacia autoridad	SÍ	,905	,342	-2,937	500	,003
	NO			-3,005	175,768	,003

Existen diferencias en soledad, satisfacción con la vida y actitud hacia la autoridad. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO integración en la comunidad; y 2, SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 150** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO integración en la comunidad; 2, SÍ integración en la comunidad)*

Conglomerado		Media	Desviación típica
Soledad	1	40,16	9,80
	2	34,25	7,96
Satisfacción vida	1	14,46	3,19
	2	15,99	2,88
Actitud hacia la trasgresión	1	6,76	2,56
	2	6,49	2,65
Actitud hacia la autoridad	1	15,86	3,32
	2	16,95	3,45

### ***Integración en la comunidad y violencia.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO integración en la comunidad) y 2 (SÍ integración en la comunidad), en función de la violencia en cada una de sus tres posibilidades estudiadas, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

**Tabla 151** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales					

Violencia manifiesta pura		SÍ	17,879	,000	4,704	498	,000
		NO			3,963	145,058	,000
Violencia reactiva	manifiesta	SÍ	,845	,359	1,493	504	,136
		NO			1,425	174,342	,156
Violencia instrumental	manifiesta	SÍ	77,332	,000	5,555	501	,000
		NO			3,873	128,328	,000

Existen diferencias en violencia manifiesta pura y violencia manifiesta instrumental. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO integración en la comunidad; y 2, SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 152** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO integración en la comunidad; 2, SÍ integración en la comunidad)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Violencia manifiesta pura	1	5,99	1,81
	2	5,26	1,32
Violencia manifiesta reactiva	1	6,97	2,56
	2	6,59	2,35
Violencia manifiesta instrumental	1	6,56	2,62
	2	5,58	1,25

### ***Integración en la comunidad y victimización.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO integración en la comunidad) y 2 (SÍ integración en la comunidad), en función de las tres dimensiones de victimización; victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

**Tabla 153** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias

Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Victimización verbal	manifiesta	SÍ	4,553	,033	2,382	505	,018
		NO			2,192	160,578	,030
Victimización física	manifiesta	SÍ	12,739	,000	2,899	503	,004
		NO			2,534	155,214	,012
Victimización relacional		SÍ	4,237	,040	3,342	496	,001
		NO			3,025	156,599	,003

Existen diferencias en las tres dimensiones. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO integración en la comunidad; y 2, SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 154** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO integración en la comunidad; 2, SÍ integración en la comunidad)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Victimización manifiesta verbal	1	10,52	4,37
	2	9,52	3,76
Victimización manifiesta física	1	5,25	1,85
	2	4,78	1,44
Victimización relacional	1	16,16	6,24
	2	14,20	5,21

***Integración en la comunidad y participación comunitaria.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO integración en la comunidad) y 2 (SÍ integración en la comunidad), en función de participación comunitaria.

**Tabla 155** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias

Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Participación comunitaria	SÍ	2,433	,119	-6,599	485	,000
	NO			-6,912	182,469	,000
Apoyo informal	SÍ	2,461	,117	-10,980	481	,000
	NO			-9,867	151,183	,000
Apoyo formal	SÍ	,153	,696	-4,146	495	,000
	NO			-4,147	173,443	,000

Existen diferencias en participación comunitaria, apoyo informal y apoyo formal. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO integración en la comunidad; y 2, SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 156** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO integración en la comunidad; 2, SÍ integración en la comunidad)

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Participación comunitaria	1	13,91	4,30
	2	17,22	4,67
Apoyo informal	1	24,21	5,60
	2	30,02	4,61
Apoyo formal	1	9,97	2,66
	2	11,17	2,66

#### ***Integración en la comunidad y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO integración en la comunidad) y 2 (SÍ integración en la comunidad), en función de las variables ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor.

**Tabla 157** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

	Prueba de Levene para la igualdad de	Prueba T para la igualdad de medias
--	--------------------------------------	-------------------------------------

varianzas						
Se han asumido varianzas iguales	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	,264	,608	,200	514	,842
	NO			,206	195,422	,837
Rendimiento (evaluado por el profesor)	SÍ	,586	,445	-,900	419	,369
	NO			-,872	153,090	,385
Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	6,259	,013	2,045	428	,041
	NO			2,306	209,433	,022
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	1,124	,290	,409	510	,683
	NO			,422	196,326	,674

Existen diferencias en relación familiar. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO integración en la comunidad; y 2, SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 158** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO integración en la comunidad; 2, SÍ integración en la comunidad)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1	13,35	3,00
	2	13,29	3,17
Rendimiento (evaluado por el profesor)	1	12,33	3,85
	2	12,71	3,63
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	15,27	2,75
	2	14,51	3,47
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	11,52	3,97
	2	11,34	4,19

***Integración en la comunidad y comunicación con la madre y el padre***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO integración en la comunidad) y 2 (SÍ integración en la comunidad), en función de comunicación con la madre y el padre.

**Tabla 159** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Comunica. abierta madre	SÍ	5,783	,017	-3,435	454	,001
	NO			-3,055	137,601	,003
Comunica. abierta padre	SÍ	1,160	,282	-4,560	435	,000
	NO			-4,313	150,038	,000

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO integración en la comunidad; y 2, SÍ integración en la comunidad).

**Tabla 160** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO integración en la comunidad; 2, SÍ integración en la comunidad)

		Media	Desviación típica
Comunica. abierta madre	1	40,52	9,41
	2	43,65	7,63
Comunica. abierta padre	1	36,19	9,15
	2	40,59	8,26

#### 4.4. Perfil alumnos según Participación comunitaria

Se realiza un análisis de conglomerados de 2 medias, de esta forma, todos los participantes quedan divididos en dos grupos según su puntuación en esta variable. Así, los que tengan una puntuación alta se agruparan en un conglomerado mientras que los

que hayan puntuado poco se agruparán en el otro conglomerado. Los participantes quedan divididos en: alta participación comunitaria y baja participación comunitaria. El análisis de conglomerados establece dos grupos de alumnos, estos dos grupos tienen dos centros (medias) iniciales. A partir de esta información y por sucesivas iteraciones se establecen dos nuevos grupos en los que se busca que estas dos medias sean lo más diferente posible, de esta forma, al final del proceso tenemos agrupados a los participantes de forma que ambos grupos presenten diferencias de media significativas estadísticamente.

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 7 y 28. así pues, el conglomerado 1 corresponderá a baja participación comunitaria (NO participación comunitaria) mientras que el conglomerado 2 será alta participación comunitaria (SÍ participación comunitaria).

**Tabla 161** *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Participación comunitaria	7,00	28,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 162** *Centros finales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Participación comunitaria	13,17	21,08

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en participación comunitaria estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 163** *Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente*

	Conglomerado	Error	F	Sig.
	Media cuadrática	Media cuadrática		
	gl	gl		
Participación comunitaria	7817,276	1 7,375	509 1059,933	,000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como NO participación comunitaria y cuantos han sido agrupados como SÍ participación comunitaria.

**Tabla 164** *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	294,000
	2	217,000
Válidos		542,000
Perdidos		23,000

Así pues, 294 participantes han sido clasificados como NO participación comunitaria, lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 217 alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o SÍ participación comunitaria. Mientras que el primer grupo presenta una media algo superior a 13, el grupo de SÍ participación comunitaria presenta una media superior a 21.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 165** *MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente*

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	Gl de la error	Significación	
Intersección	Traza de Pillai	,995	4579,612	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,005	4579,612	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	196,670	4579,612	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	196,670	4579,612	14,000	326,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,112	2,940	14,000	326,000	,000
	Lambda de Wilks	,888	2,940	14,000	326,000	,000
	Traza de Hotelling	,126	2,940	14,000	326,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,126	2,940	14,000	326,000	,000

**Tabla 166** *MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente*

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	Gl de la error	Significación	
Intersección	Traza de Pillai	,997	5723,018	14,000	232,000	,000
	Lambda de Wilks	,003	5723,018	14,000	232,000	,000
	Traza de Hotelling	345,355	5723,018	14,000	232,000	,000
	Raíz mayor de Roy	345,355	5723,018	14,000	232,000	,000

CONGLO.	Traza de Pillai	,123	2,322	14,000	232,000	,005
	Lambda de Wilks	,877	2,322	14,000	232,000	,005
	Traza de Hotelling	,140	2,322	14,000	232,000	,005
	Raíz mayor de Roy	,140	2,322	14,000	232,000	,005

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

***Participación comunitaria, estatus y autoestima***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO participación comunitaria) y 2 (SÍ participación comunitaria), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 167 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales						
Estatus	SÍ	,156	,693	,433	491	,665
	NO			,430	439,714	,667
Autoestima global	SÍ	,383	,536	-1,455	479	,146
	NO			-1,468	448,175	,143
Autoestima académica	SÍ	,007	,933	-2,928	487	,004
	NO			-2,903	427,715	,004
Autoestima social	SÍ	,089	,766	-2,305	489	,022
	NO			-2,319	448,885	,021

Existen diferencias en autoestima académica y autoestima social. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO participación comunitaria; y 2, SÍ participación comunitaria).

**Tabla 168** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO participación comunitaria; 2, SÍ participación comunitaria)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Estatus	1	0,02	0,23
	2	0,01	0,25
Autoestima global	1	31,25	4,76
	2	31,88	4,51
Autoestima académica	1	16,99	3,09
	2	17,84	3,26
Autoestima social	1	19,35	3,02
	2	19,98	2,91

***Participación comunitaria y reputación.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO participación comunitaria) y 2 (SÍ participación comunitaria), en función de reputación.

**Tabla 169** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Autopercepción conformista	no	SÍ	,644	,423	,788	481	,431
		NO			,788	432,832	,431
Autopercepción conformista		SÍ	1,489	,223	-2,097	476	,037
		NO			-2,126	452,944	,034
Autopercepción reputación		SÍ	1,101	,295	-2,419	492	,016
		NO			-2,402	438,979	,017
Percepción conformista	ideal	no SÍ	,438	,508	,532	466	,595
		NO			,519	377,011	,604
Percepción conformista	ideal	SÍ	,394	,530	-1,079	461	,281

	NO			-1,085	428,437	,279
Percepción ideal reputación	SÍ	,939	,333	-2,868	482	,004
	NO			-2,902	454,985	,004

Existen diferencias en autopercepción conformista, autopercepción de la reputación y percepción ideal de la reputación. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO participación comunitaria; y 2, SÍ participación comunitaria).

**Tabla 170** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO participación comunitaria; 2, SÍ participación comunitaria)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	10,48	3,25
	2	10,25	3,25
Autopercepción conformista	1	10,46	1,51
	2	10,75	1,39
Autopercepción reputación	1	9,35	2,08
	2	9,82	2,18
Percepción ideal no conformista	1	9,46	2,44
	2	9,33	2,82
Percepción ideal conformista	1	11,19	1,34
	2	11,32	1,29
Percepción ideal reputación	1	10,49	2,40
	2	11,10	2,22

***Participación comunitaria y variables personales y familiares***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO participación comunitaria) y 2 (SÍ participación comunitaria), en función de variables personales y familiares.

**Tabla 171 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Soledad	SÍ	,000	,991	2,451	459	,015
	NO			2,443	406,620	,015
Satisfacción vida	SÍ	1,300	,255	-2,758	478	,006
	NO			-2,785	454,152	,006
Actitud hacia transgresión	SÍ	,309	,579	1,394	501	,164
	NO			1,396	459,389	,164
Actitud hacia autoridad	SÍ	,000	,994	-5,160	493	,000
	NO			-5,180	456,757	,000

Existen diferencias en soledad, satisfacción con la vida y actitud hacia la autoridad. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO participación comunitaria; y 2, SÍ participación comunitaria).

**Tabla 172 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO participación comunitaria; 2, SÍ participación comunitaria)**

Conglomerado		Media		Desviación típica
		1	2	
Soledad	1	36,42	8,64	
	2	34,41	8,81	
Satisfacción vida	1	15,35	3,06	
	2	16,10	2,86	
Actitud hacia la trasgresión	1	6,67	2,59	
	2	6,35	2,57	

Actitud hacia la autoridad	1	16,12	3,42
	2	17,70	3,34

***Participación comunitaria y violencia.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO participación comunitaria) y 2 (SÍ participación comunitaria), en función de la violencia en cada una de sus tres posibilidades estudiadas, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

**Tabla 173 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Violencia manifiesta pura	SÍ	,597	,440	1,273	492	,204
	NO			1,268	443,645	,206
Violencia reactiva manifiesta	SÍ	,159	,690	1,262	498	,207
	NO			1,267	458,931	,206
Violencia instrumental manifiesta	SÍ	,969	,325	,966	498	,334
	NO			,991	484,641	,322

No existen diferencias en ninguna de las tres variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, NO participación comunitaria; y 2, SÍ participación comunitaria), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 174 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO participación comunitaria; 2, SÍ participación comunitaria)**

Conglomerado		Media	Desviación típica
Violencia manifiesta pura	1	5,46	1,43
	2	5,29	1,47
Violencia manifiesta reactiva	1	6,77	2,39

	2	6,50	2,33
Violencia manifiesta instrumental	1	5,82	1,74
	2	5,68	1,48

***Participación comunitaria y victimización.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO participación comunitaria) y 2 (SÍ participación comunitaria), en función de las tres dimensiones de victimización; victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

**Tabla 175 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Victimización manifiesta verbal	SÍ		1,113	,292	-,039	500	,969
	NO				-,039	472,224	,969
Victimización manifiesta física	SÍ		,033	,856	-,621	499	,535
	NO				-,622	453,219	,534
Victimización relacional	SÍ		,292	,589	,244	493	,807
	NO				,248	468,056	,805

No existen diferencias en ninguna de las tres dimensiones. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, NO participación comunitaria; y 2, SÍ participación comunitaria), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 176 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO participación comunitaria; 2, SÍ participación comunitaria)**

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Victimización manifiesta verbal	1	9,72	4,10
	2	9,73	3,81

Victimización manifiesta física	1	4,85	1,59
	2	4,94	1,58
Victimización relacional	1	14,69	5,79
	2	14,56	5,27

***Participación comunitaria e integración en la comunidad.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO participación comunitaria) y 2 (SÍ participación comunitaria), en función de la integración en la comunidad.

**Tabla 177 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

Se han asumido varianzas iguales en la			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Integración en la comunidad	SÍ		12,801	,000	-6,262	485	,000
	NO				-6,443	479,141	,000
Apoyo informal	SÍ		,984	,322	-4,327	479	,000
	NO				-4,402	461,613	,000
Apoyo formal	SÍ		4,341	,038	-5,143	490	,000
	NO				-5,244	475,431	,000

Existen diferencias en las tres variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO participación comunitaria; y 2, SÍ participación comunitaria).

**Tabla 178 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO participación comunitaria; 2, SÍ participación comunitaria)**

Conglomerados		Media	Desviación típica
Integración en la comunidad	1	15,81	2,97
	2	17,40	2,45
Apoyo informal	1	27,83	5,56

	2	29,95	4,96
Apoyo formal	1	10,40	2,78
	2	11,64	2,44

***Participación comunitaria y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO participación comunitaria) y 2 (SÍ participación comunitaria), en función de las variables ajuste social, rendimiento, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor.

**Tabla 179 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales						
Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	,278	,598	-,528	507	,598
	NO			-,527	459,648	,599
Rendimiento (evaluado por el profesor)	SÍ	3,615	,058	-2,752	415	,006
	NO			-2,826	393,653	,005
Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	,986	,321	-,677	425	,499
	NO			-,689	385,661	,491
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	,234	,629	,007	503	,994
	NO			,007	468,637	,994

Existen diferencias en rendimiento. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO participación comunitaria; y 2, SÍ participación comunitaria).

**Tabla 180 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO participación comunitaria; 2, SÍ participación comunitaria)**

	Media	Desviación típica
--	-------	-------------------

Conglomerado			
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1	13,23	3,14
	2	13,38	3,19
Rendimiento (evaluado por el profesor)	1	12,15	3,87
	2	13,15	3,36
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	14,64	3,45
	2	14,86	3,16
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	11,37	4,18
	2	11,36	4,06

### *Participación comunitaria y comunicación con la madre y el padre*

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (NO participación comunitaria) y 2 (SÍ participación comunitaria), en función de comunicación con la madre y el padre.

**Tabla 181** Pruebas T con el conglomerado como variable independiente

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Se han asumido varianzas iguales						
Comunica. abierta madre	SÍ	3,922	,048	-2,350	451	,019
	NO			-2,402	437,183	,017
Comunica. abierta padre	SÍ	,741	,390	-3,403	430	,001
	NO			-3,447	404,669	,001

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, NO participación comunitaria; y 2, SÍ participación comunitaria).

**Tabla 182** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (1, NO participación comunitaria; 2, SÍ participación comunitaria)

	Media	Desviación típica

Comunica. abierta madre	1	42,08	8,60
	2	43,91	7,48
Comunica. abierta padre	1	38,30	8,89
	2	41,16	8,21

#### 4.5. Perfil alumno según Rendimiento (evaluado por el profesor)

Se realiza un análisis de conglomerados de 2 medias, de esta forma, todos los participantes quedan divididos en dos grupos según su puntuación en esta variable. Así, los que tengan una puntuación alta se agruparan en un conglomerado mientras que los que hayan puntuado poco se agruparán en el otro conglomerado. Los participantes quedan divididos en: alto rendimiento (evaluado por el profesor) y bajo rendimiento (evaluado por el profesor) El análisis de conglomerados establece dos grupos de alumnos, estos dos grupos tienen dos centros (medias) iniciales. A partir de esta información y por sucesivas iteraciones se establecen dos nuevos grupos en los que se busca que estas dos medias sean lo más diferente posible, de esta forma, al final del proceso tenemos agrupados a los participantes de forma que ambos grupos presenten diferencias de media significativas estadísticamente.

Como puede verse en la siguiente tabla, los centros de los conglomerados iniciales son 20 y 2. así pues, el conglomerado 1 corresponderá a alto rendimiento (evaluado por el profesor) (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) mientras que el conglomerado 2 será bajo rendimiento (evaluado por el profesor) (No rendimiento (evaluado por el profesor)).

**Tabla 183** *Centros iniciales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Rendimiento (evaluado por el profesor)	20,00	2,00

Tras el proceso de iteración, los centros finales de los conglomerados son los presentados a continuación.

**Tabla 184** *Centros finales de los conglomerados*

	Conglomerado	
	1	2
Rendimiento (evaluado por el profesor)	14,90	7,95

Para comprobar si los dos grupos difieren entre sí, presentan una puntuación en violencia reactiva estadísticamente diferente se ha realizado la prueba de ANOVA.

**Tabla 185** *Prueba de ANOVA con el conglomerado como variable independiente*

	Conglomerado		Error	F	Sig.
	Media cuadrática	gl			
Rendimiento (evaluado por el profesor)	6737,250	1	5,074	556	1327,703 ,000

Finalmente, es importante saber el número de participantes en cada uno de los conglomerados, es decir, cuántos participantes han sido clasificados como Si rendimiento (evaluado por el profesor) y cuantos han sido agrupados como No rendimiento (evaluado por el profesor).

**Tabla 186** *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	294,000
	2	217,000
Válidos		558,000
Perdidos		7,000

Así pues, 294 participantes han sido clasificados como SI rendimiento (evaluado por el profesor), lo que corresponde, como se dijo al conglomerado 1, mientras que 217 alumnos han sido asignados al conglomerado 2 o NO rendimiento (evaluado por el profesor). Mientras que el primer grupo presenta una media superior a 14, el grupo de No rendimiento (evaluado por el profesor) presenta una media cercana a 8.

Los MANOVAS resultaron significativos, tanto el social como el personal-familiar.

**Tabla 187 MANOVA de variables sociales con el conglomerado como variable independiente**

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,995	4265,426	15,000	323,000	,000
	Lambda de Wilks	,005	4265,426	15,000	323,000	,000
	Traza de Hotelling	198,085	4265,426	15,000	323,000	,000
	Raíz mayor de Roy	198,085	4265,426	15,000	323,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,186	4,932	15,000	323,000	,000
	Lambda de Wilks	,814	4,932	15,000	323,000	,000
	Traza de Hotelling	,229	4,932	15,000	323,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,229	4,932	15,000	323,000	,000

**Tabla 188 MANOVA de variables personales-familiares con el conglomerado como variable independiente**

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	Gl del error	Significación
Intersección	Traza de Pillai	,997	6934,634	13,000	248,000	,000
	Lambda de Wilks	,003	6934,634	13,000	248,000	,000
	Traza de Hotelling	363,509	6934,634	13,000	248,000	,000
	Raíz mayor de Roy	363,509	6934,634	13,000	248,000	,000
CONGLO.	Traza de Pillai	,344	10,005	13,000	248,000	,000
	Lambda de Wilks	,656	10,005	13,000	248,000	,000
	Traza de Hotelling	,524	10,005	13,000	248,000	,000
	Raíz mayor de Roy	,524	10,005	13,000	248,000	,000

A partir de los grupos anteriores se ha realizado una prueba de diferencias de medias. Mediante esta prueba podemos conocer el perfil de cada grupo de alumnos. Con fines únicamente expositivos se han establecido grupos de variables.

### ***Rendimiento, estatus y autoestima***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) y 2 (No rendimiento (evaluado por el profesor)), en función de la autoestima global, académica y social y el estatus.

**Tabla 189 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias
--	--	-------------------------------------

Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Estatus	SÍ	3,264	,071	4,879	539	,000
	NO			4,884	535,025	,000
Autoestima global	SÍ	1,847	,175	2,918	521	,004
	NO			2,919	513,465	,004
Autoestima académica	SÍ	5,484	,020	11,756	523	,000
	NO			11,770	517,462	,000
Autoestima social	SÍ	,226	,635	-2,087	532	,037
	NO			-2,086	529,255	,037

Existen diferencias en las cuatro variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, SI rendimiento (evaluado por el profesor); y 2, (No rendimiento (evaluado por el profesor)).

**Tabla 190** Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO rendimiento); 1, SÍ rendimiento)

Conglomerado		Media	Desviación típica
Estatus	1	0,07	0,22
	2	-0,03	0,25
Autoestima global	1	31,98	4,43
	2	30,77	5,03
Autoestima académica	1	18,75	2,67
	2	15,82	3,02
Autoestima social	1	19,30	2,98
	2	19,83	2,88

### ***Rendimiento y reputación.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) y 2 (No rendimiento (evaluado por el profesor)), en función de la reputación.

**Tabla 191 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Autopercepción conformista	no	SÍ	45,856	,000	-7,754	523	,000	
		NO			-7,760	440,377	,000	
Autopercepción conformista	no	SÍ	1,250	,264	-1,241	519	,215	
		NO			-1,241	517,834	,215	
Autopercepción reputación	no	SÍ	2,518	,113	-3,085	533	,002	
		NO			-3,087	526,420	,002	
Percepción conformista	ideal	no	SÍ	24,445	,000	-5,779	507	,000
			NO			-5,740	432,370	,000
Percepción conformista	ideal	no	SÍ	,359	,549	,060	502	,952
			NO			,060	492,373	,953
Percepción ideal reputación	ideal	no	SÍ	,000	,994	-1,567	521	,118
			NO			-1,565	517,167	,118

Existen diferencias en autopercepción no conformista, autopercepción de la reputación y percepción ideal no conformista. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, SI rendimiento (evaluado por el profesor); y 2, (No rendimiento (evaluado por el profesor)).

**Tabla 192 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO rendimiento); 1, SÍ rendimiento)**

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Autopercepción no conformista	1	9,39	2,37

	2	11,53	3,78
Autopercepción conformista	1	10,50	1,47
	2	10,66	1,40
Autopercepción reputación	1	9,25	2,00
	2	9,82	2,26
Percepción ideal no conformista	1	8,78	2,02
	2	10,10	3,02
Percepción ideal conformista	1	11,24	1,25
	2	11,23	1,36
Percepción ideal reputación	1	10,56	2,30
	2	10,88	2,42

### ***Rendimiento y variables personales y familiares.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) y 2 (No rendimiento (evaluado por el profesor)), en función de variables personales y familiares.

**Tabla 193 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Soledad	SÍ	2,634	,105	-,075	494	,940
	NO			-,075	490,017	,940
Satisfacción vida	SÍ	,288	,592	2,574	520	,010
	NO			2,573	518,070	,010
Actitud hacia transgresión	SÍ	4,530	,034	-4,166	539	,000
	NO			-4,180	533,908	,000
Actitud hacia autoridad	SÍ	3,816	,051	4,642	533	,000
	NO			4,660	526,280	,000

Existen diferencias en satisfacción vida, actitud hacia transgresión y actitud hacia autoridad. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla

siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, SI rendimiento (evaluado por el profesor); y 2, (No rendimiento (evaluado por el profesor)).

**Tabla 194** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO rendimiento); 1, SÍ rendimiento)*

Conglomerado		Media	Desviación típica
Soledad	1	35,64	8,42
	2	35,70	9,07
Satisfacción vida	1	15,97	2,92
	2	15,29	3,09
Actitud hacia la trasgresión	1	6,06	2,37
	2	6,98	2,75
Actitud hacia la autoridad	1	17,46	3,12
	2	16,09	3,67

### ***Rendimiento y violencia.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) y 2 (No rendimiento (evaluado por el profesor)), en función de la violencia en cada una de sus tres posibilidades estudiadas, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental.

**Tabla195** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se han asumido varianzas iguales						
Violencia manifiesta pura	SÍ	17,692	,000	-4,438	531	,000
	NO			-4,470	500,681	,000
Violencia reactiva manifiesta	SÍ	24,499	,000	-5,831	537	,000
	NO			-5,854	500,483	,000

Violencia instrumental	manifiesta	SÍ	32,761	,000	-3,784	535	,000
		NO			-3,802	424,120	,000

Existen diferencias en las tres variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, SI rendimiento (evaluado por el profesor); y 2, (No rendimiento (evaluado por el profesor)).

**Tabla 196** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO rendimiento); 1, SÍ rendimiento)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Violencia manifiesta pura	1	5,13	1,21
	2	5,69	1,64
Violencia manifiesta reactiva	1	6,09	1,95
	2	7,26	2,64
Violencia manifiesta instrumental	1	5,52	1,15
	2	6,07	2,07

### ***Rendimiento y victimización.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) y 2 (No rendimiento (evaluado por el profesor)), en función de las tres dimensiones de victimización; victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

**Tabla 197** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales			F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Victimización verbal	manifiesta	SÍ	1,062	,303	-,619	534	,536
		NO			-,620	533,672	,536
Victimización física	manifiesta	SÍ	3,006	,084	-1,808	534	,071

	NO			-1,814	519,902	,070
Victimización relacional	SÍ	2,333	,127	-1,097	523	,273
	NO			-1,099	512,852	,272

No existen diferencias en ninguna de las tres dimensiones. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, SI rendimiento (evaluado por el profesor); y 2, (No rendimiento (evaluado por el profesor)), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 198** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO rendimiento); 1, SÍ rendimiento)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Victimización manifiesta verbal	1	9,56	3,79
	2	9,76	3,93
Victimización manifiesta física	1	4,74	1,39
	2	4,99	1,71
Victimización relacional	1	14,24	4,95
	2	14,76	5,86

***Rendimiento y participación comunitaria.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) y 2 (No rendimiento (evaluado por el profesor)), en función de la participación comunitaria.

**Tabla 199** *Pruebas T con el conglomerado como variable independiente*

				Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
Se han asumido varianzas iguales				F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Integración en la comunidad	en	la	SÍ	,022	,882	-1,379	510	,169
			NO			-1,379	509,236	,169

Participación en la comunitaria		,288	,592	-,252	503	,801
				-,252	499,410	,801
Apoyo informal	SÍ	,877	,349	-,906	501	,366
	NO			-,904	493,377	,366
Apoyo formal	SÍ	,160	,690	1,277	514	,202
	NO			1,277	513,723	,202

No existen diferencias en ninguna de las cuatro variables. En la siguiente tabla figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos, (1, SI rendimiento (evaluado por el profesor); y 2, (No rendimiento (evaluado por el profesor)), donde se observan las mínimas diferencias que no llegan a ser significativas estadísticamente.

**Tabla 200** *Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO rendimiento); 1, SÍ rendimiento)*

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerados</b>			
Integración en la comunidad	1	16,27	2,91
	2	16,62	2,89
Participación en la comunitaria	1	16,48	4,86
	2	16,59	4,70
Apoyo informal	1	28,43	5,75
	2	28,87	5,22
Apoyo formal	1	11,07	2,66
	2	10,77	2,76

#### ***Rendimiento y percepción del profesor.***

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) y 2 (No rendimiento (evaluado por el profesor)), en función de las variables ajuste social, relación familiar y relación profesor-alumno, todas ellas evaluadas por el profesor.

**Tabla 201 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Ajuste social (evaluado por el profesor)	SÍ	,417	,519	8,398	556	,000
	NO			8,395	554,239	,000
Relación familiar (evaluada por el profesor)	SÍ	4,958	,026	10,129	453	,000
	NO			10,092	436,198	,000
Relación alumno-profesor (evaluada por el profesor)	SÍ	,005	,943	11,422	467	,000
	NO			11,423	466,984	,000

Existen diferencias en las tres variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, SI rendimiento (evaluado por el profesor); y 2, (No rendimiento (evaluado por el profesor)).

**Tabla 202 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO rendimiento); 1, SÍ rendimiento)**

		Media	Desviación típica
<b>Conglomerado</b>			
Ajuste social (evaluado por el profesor)	1	14,36	3,02
	2	12,23	2,96
Relación familiar (evaluada por el profesor)	1	14,22	3,15
	2	10,99	3,65
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	1	16,25	2,93
	2	13,18	2,91

**Rendimiento y comunicación con la madre y el padre**

En la siguiente tabla se presenta los resultados entre las diferencias existentes en los conglomerados 1 (SI rendimiento (evaluado por el profesor)) y 2 (No rendimiento (evaluado por el profesor)), en función de comunicación con la madre y el padre.

**Tabla 203 Pruebas T con el conglomerado como variable independiente**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Se han asumido varianzas iguales						
Comunica. abierta madre	SÍ	,003	,958	3,542	483	,000
	NO			3,541	481,836	,000
Comunica. abierta padre	SÍ	,360	,549	3,586	465	,000
	NO			3,583	462,153	,000

Existen diferencias en las dos variables. Para conocer el sentido de estas diferencias, consultamos la tabla siguiente en la que figuran las medias y las desviaciones típicas para cada uno de los grupos (1, SI rendimiento (evaluado por el profesor); y 2, (No rendimiento (evaluado por el profesor)).

**Tabla 204 Medias y desviaciones típicas según el conglomerado (2, NO rendimiento; 1, SÍ rendimiento)**

		Media	Desviación típica
Comunica. abierta madre	1	44,20	7,93
	2	41,62	8,09
Comunica. abierta padre	1	40,90	8,48
	2	38,03	8,83

**Tabla 205** Resumen conglomerados en victimización

variables		Victimización relacional		Victimización manifiesta física		Victimización verbal	
		positiva	negativa	positiva	negativa	positiva	negativa
Estado		+	-	-	+	+	-
Autoestima global		+	-	-	-	+	-
Autoestima académica		-	-	-	-	+	-
Autoestima social		-	-	-	-	+	-
Autopercepción no conformista		+	-	+	-	+	-
Autopercepción conformista		+	-	+	-	+	-
Autopercepción de la reputación		-	-	-	-	+	-
Percepción ideal no conformista		-	-	-	-	-	-
Percepción ideal conformista		-	-	-	-	-	-
Percepción ideal de la reputación		-	-	-	-	-	-
soledad		+	+	+	-	+	-
Satisfacción con la vida		+	-	-	-	+	-
Actitud hacia la transgresión		-	-	+	-	+	-
Actitud hacia la autoridad		-	-	-	-	-	-
Violencia manifiesta pura		+	-	+	-	+	-
Violencia manifiesta reactiva		-	-	+	-	-	-
Violencia manifiesta instrumental		+	-	+	-	+	-
Victimización manifiesta verbal		+	-	+	-	-	-
Victimización manifiesta física		+	-	-	-	+	-
Victimización relacional		-	-	+	-	+	-
Integración en la comunidad		-	-	-	-	-	-
Participación comunitaria		-	-	-	-	-	-
Apoyo informal		-	-	-	-	-	-
Apoyo formal		+	-	-	-	+	-
Ajuste social (evaluado por el profesor)		+	-	-	-	-	-
Rendimiento (evaluado por el profesor)		-	-	-	-	-	-
Relación familiar (evaluado por el profesor)		-	-	-	-	-	-
Relación alumno-profesor (evaluado por el profesor)		-	-	-	-	-	-
Comunicación abierta con la madre		+	-	-	-	+	-
Comunicación abierta con el padre		-	-	-	-	+	-

+ : existen diferencias significativas entre los dos conglomerados  
 - : no existen diferencias significativas entre los dos conglomerados



Tabla 206 Resumen conglomerados en violencia

Violencia manifiesta instrumental		Violencia manifiesta reactiva		Violencia manifiesta pura		variables
		positiva	negativa	positiva	negativa	
	-	+			-	Estatus
	-		-	+		Autoestima global
+		+		+		Autoestima académica
	-		-		-	Autoestima social
+		+		+		Autopercepción no conformista
+			-	+		Autopercepción conformista
	-	+			-	Autopercepción de la reputación
+		+		+		Percepción ideal no conformista
+			-	+		Percepción ideal conformista
	-		-	+		Percepción ideal de la reputación
+			-	+		soledad
+		+		+		Satisfacción con la vida
+		+		+		Actitud hacia la transgresión
+		+		+		Actitud hacia la autoridad
+		+				Violencia manifiesta pura
+				+		Violencia manifiesta reactiva
		+		+		Violencia manifiesta instrumental
+			-	+		Victimización manifiesta verbal
+		+		+		Victimización manifiesta física
+		+		+		Victimización relacional
+			-	+		Integración en la comunidad
	-		-	+		Participación comunitaria
+			-		-	Apoyo informal
+			-	+		Apoyo formal
	-		-		-	Ajuste social (evaluado por el profesor)
	-	+		+		Rendimiento (evaluado por el profesor)
	-	+			-	Relación familiar (evaluado por el profesor)
	-	+		+		Relación alumno-profesor (evaluado por el profesor)
+		+		+		Comunicación abierta con la madre
+		+		+		Comunicación abierta con el padre

+ : existen diferencias significativas entre los dos conglomerados  
 - : no existen diferencias significativas entre los dos conglomerados



**Tabla 207** Resumen conglomerados integración en la comunidad, participación comunitaria y rendimiento (evaluado por el profesor)

O C A D A T I V O S E C O N D A R I A B L E S		Integración en la comunidad		Participación comunitaria		Rendimiento (evaluado por el profesor)	
		positiva	negativa	positiva	negativa	positiva	negativa
Estatus			-		-	+	
Autoestima global		+			-	+	
Autoestima académica			-	+		+	
Autoestima social		+		+		+	
Autopercepción no conformista			-		-	+	
Autopercepción conformista		+		+			
Autopercepción de la reputación		+		+		+	
Percepción ideal no conformista					-	+	
Percepción ideal conformista		+			-		
Percepción ideal de la reputación		+		+			
soledad		+		+			
Satisfacción con la vida		+		+		+	
Actitud hacia la transgresión			-		-	+	
Actitud hacia la autoridad		+		+		+	
Violencia manifiesta pura		+			-	+	
Violencia manifiesta reactiva			-		-	+	
Violencia manifiesta instrumental		+			-	+	
Victimización manifiesta verbal					-		
Victimización manifiesta física					-		
Victimización relacional					-		
Integración en la comunidad				+			
Participación comunitaria							
Apoyo informal				+			
Apoyo formal				+			
Ajuste social (evaluado por el profesor)		+	-		-		
Rendimiento (evaluado por el profesor)			-	+			
Relación familiar (evaluado por el profesor)		+			-		
Relación alumno-profesor (evaluado por el profesor)		+	-		-		
Comunicación abierta con la madre		+		+			
Comunicación abierta con el padre		+		+			

+: existen diferencias significativas entre los dos conglomerados  
 -: no existen diferencias significativas entre los dos conglomerados



## 5. Victimización y violencia en función del género. (Análisis discriminantes)

### Predicción de características

A continuación, distinguiendo entre géneros, se presenta una serie de análisis discriminantes cuyas variables dependientes serán los distintos aspectos de la victimización y los distintos aspectos de la conducta violenta. Las variables dependientes serán: victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, victimización relacional, conducta violenta manifiesta pura, conducta violenta manifiesta reactiva y conducta violenta manifiesta instrumental.

Las variables independientes serán: reputación, subfactores de victimización (cuando no sean dependientes), estatus, ajuste social (evaluado por el profesor), participación e integración en la comunidad, autoestima social y académica, subfactores de violencia (cuando no sean dependientes), soledad, satisfacción con la vida, actitud en el aula, ajuste social (evaluado por el profesor), rendimiento (evaluado por el profesor), relación con el profesor (evaluado por el profesor), relación con la familia (evaluado por el profesor).

### 5.1. Predicción de la victimización

El análisis de la victimización se realiza en 3 pasos, en cada uno de ellos nos ocupamos de uno de los factores de victimización.

#### 5.1.1. Victimización manifiesta verbal

A partir del conglomerado establecido en el paso anterior se ha dividido a los alumnos por género. Esta división se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 208** *Número de casos por sexo en cada conglomerado (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal)*

		sexo		Total
		alumno	alumna	
Número	1	213	205	418
inicial	de 2	46	47	93
casos				
Total		259	252	511

#### *Victimización manifiesta verbal: ALUMNOS*

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece

cada alumnos (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal). En primer lugar se calculó la M de Box, esta prueba nos indica si las matrices de covarianza poblacionales son iguales (nos interesa que sean distinta, ello indica que los dos grupos que vamos a predecir son distintos):

**Tabla 209** *Resultado de la prueba M de Box*

M de Box		915,453
F	Aprox.	1,584
	gl1	435
	gl2	20594,647
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es inferior a 0,40 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 210** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,398	223,345	29	,000	,776

La correlación canónica es de 0,78 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.776*0.776) = 0.398$ . La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 211** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta verbal	-,569

SÍ victimización manifiesta verbal 2,636

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la victimización).

**Tabla 212** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Victimización relacional	,758
Victimización manifiesta física	,716
Violencia manifiesta pura	,249
Soledad	,237
Autopercepción conformista	-,227
Violencia manifiesta instrumental	,171
Autoestima global	-,171
Comunicación abierta madre	-,160
Ajuste social (evaluado por el profesor)	-,151
Integración en la comunidad	-,123
Autoestima social	-,121
Estatus	-,117
Apoyo formal	-,087
Violencia manifiesta reactiva	,085
Comunicación abierta padre	-,082
Satisfacción con la vida	-,082
Autopercepción reputación	-,081
Actitud hacia transgresión	,081
Apoyo informal	-,067
Percepción ideal reputación	-,059
Percepción ideal conformista	-,058
Autopercepción no conformista	,030
Actitud hacia autoridad	,027
Percepción ideal no conformista	,024
Relación familiar (evaluada por el profesor)	-,022
Autoestima académica	-,016
Participación comunitaria	,009
Rendimiento (evaluado por el profesor)	,006
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	-,003

Así, vemos que la victimización relacional se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en victimización relacional, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ victimización manifiesta verbal” (el 2) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la victimización manifiesta física en donde la relación con la función es muy similar a la victimización relacional, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta pura y la soledad. La autopercepción conformista tiene una relación negativa con la función por lo que lo que podría predecir en la función sería la autopercepción no conformista.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la violencia manifiesta instrumental, con relación positiva y las dimensiones con relación negativa con la función como la autoestima global, comunicación abierta con la madre, ajuste social (evaluado por el profesor), la integración en la comunidad, la autoestima social y el apoyo formal.

Podríamos decir, en síntesis que la victimización manifiesta verbal tiene relaciones con la victimización relacional, victimización manifiesta física, violencia manifiesta pura, la soledad y la violencia manifiesta instrumental. Y tiene relaciones negativas con la autopercepción conformista, la autoestima global, comunicación abierta con la madre, ajuste social (evaluado por el profesor), la integración en la comunidad, autoestima social y estatus sociométrico.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos, la función predice con acierto el 93,8% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 93,8% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización manifiesta verbal) en un 94,8% y un 5,2% de error mientras que pronostica acertadamente el 89,1% de los alumnos SÍ victimizados (Si victimización manifiesta verbal) y un 10,9% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta física.

**Tabla 213** *Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)*

Grupo de pertenencia pronosticado	Total
-----------------------------------	-------

		Número inicial de casos			
		1	2		
Original	Recuento	1	202	11	213
		2	5	41	46
		Casos desagrupados	11	2	13
%		1	94,8	5,2	100,0
		2	10,9	89,1	100,0
		Casos desagrupados	84,6	15,4	100,0

a Clasificados correctamente el 93,8% de los casos agrupados originales.

### ***Victimización manifiesta verbal: ALUMNAS***

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal).

**Tabla 214** Resultado de la prueba M de Box

M de Box		874,755
F	Aprox.	1,524
	gl1	435
	gl2	21769,352
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es 0,507 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 215** Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados

Contraste de funciones	de las Lambda Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,507	160,042	29	,000	,702

La correlación canónica es de 0,702 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.702 * 0.702) = 0.507$ . La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 216** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta verbal	-,470
SÍ victimización manifiesta verbal	2,052

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la victimización).

Cuanto mayor es la puntuación en victimización relacional, mayor puntuación en la función o sea, tendencia al grupo SÍ victimización manifiesta verbal o conglomerado 2.

**Tabla 217** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Victimización relacional	,754
Victimización manifiesta física	,660
Soledad	,300
Autoestima global	-,271
Autopercepción no conformista	,225
Satisfacción con la vida	-,221
Autopercepción conformista	-,220
Violencia manifiesta pura	,194
Autoestima académica	-,166
Autopercepción reputación	-,155
Apoyo formal	-,145
Violencia manifiesta instrumental	,137
Comunicación abierta padre	-,131
Estatus	-,130
Actitud hacia transgresión	,129
Comunicación abierta madre	-,123

Percepción ideal no conformista	,108
Actitud hacia autoridad	-,096
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,095
Participación comunitaria	-,091
Autoestima social	-,090
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	,083
Ajuste social (evaluado por el profesor)	,059
Violencia manifiesta reactiva	,059
Apoyo informal	-,032
Integración en la comunidad	-,025
Percepción ideal conformista	,018
Relación familiar (evaluada por el profesor)	,018
Percepción ideal reputación	-,014

Así, vemos que la victimización relacional se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en victimización relacional, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ victimización manifiesta verbal” (el 2) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la victimización manifiesta física en donde la relación con la función es muy similar a la victimización relacional, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables soledad y auto percepción no conformista. La autoestima global, la satisfacción con la vida y la auto percepción conformista tienen una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la violencia manifiesta pura y violencia manifiesta instrumental, con relación positiva y las dimensiones con relación negativa con la función como la autoestima académica, auto percepción reputación, el apoyo formal, comunicación abierta con el padre, estatus sociométrico y comunicación abierta con la madre.

Podríamos decir, en síntesis que la victimización manifiesta verbal tiene relaciones con la victimización relacional, victimización manifiesta física, soledad, auto percepción no conformista, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta instrumental, actitud hacia la transgresión y percepción ideal no conformista. Y tiene relaciones negativas con la autoestima global, satisfacción con la vida, auto percepción conformista, autoestima académica, auto percepción reputación, apoyo formal,

comunicación abierta con el padre, estatus sociométrico y comunicación abierta con la madre.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos, la función predice con acierto el 87,7% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 87,7% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a las alumnas No victimizadas (No victimización manifiesta verbal) en un 90,7% y un 9,3% de error mientras que pronostica acertadamente el 74,5% de las alumnas SÍ victimizadas (Si victimización manifiesta verbal) y un 25,5% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta física.

**Tabla 218** Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)

		Grupo de pertenencia		Total	
		pronosticado			
		Número inicial de casos	1	2	
Original	Recuento	1	186	19	205
		2	12	35	47
		Casos desagrupados	8	1	9
%		1	90,7	9,3	100,0
		2	25,5	74,5	100,0
		Casos desagrupados	88,9	11,1	100,0

a Clasificados correctamente el 87,7% de los casos agrupados originales.

### 5.1.2. Victimización manifiesta física

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por género. Esta división se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 219** Número de casos por sexo en cada conglomerado (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física)

		sexo		Total
		alumno	alumna	
Número inicial de casos	1	235	239	474
	2	27	10	37
Total		262	249	511

***Victimización manifiesta física: ALUMNOS***

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física). Dado el reducido número de alumnos de uno de los grupos (37 alumnos que quedan divididos en chicos y chicas) se ha omitido la prueba M de Box.

**Tabla 220** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda de Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,527	157,035	29	,000	,687

La correlación canónica es de 0,687 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variables introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.687*0.687) = 0.527$ . La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 221** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta física	-,320
SÍ victimización manifiesta física	2,782

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la victimización).

**Tabla 222** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Victimización relacional	,761
Victimización manifiesta verbal	,725
Violencia manifiesta pura	,332
Violencia manifiesta instrumental	,282
Autopercepción conformista	-,236
Integración en la comunidad	-,158
Violencia manifiesta reactiva	,152
Apoyo informal	-,135
Autopercepción no conformista	,130
Actitud hacia transgresión	,123
Soledad	,112
Comunicación abierta padre	-,100
Comunicación abierta madre	-,095
Ajuste social (evaluado por el profesor)	-,092
Participación comunitaria	-,078
Estatus	-,073
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	-,070
Autoestima global	-,066
Relación familiar (evaluada por el profesor)	-,065
Percepción ideal conformista	-,064
Percepción ideal no conformista	,064
Actitud hacia autoridad	,063
Apoyo formal	-,057
Rendimiento (evaluado por el profesor)	,038
Autoestima social	-,036
Autoestima académica	,026
Percepción ideal reputación	-,015
Satisfacción con la vida	-,014
Autopercepción reputación	-,002

Así, vemos que la victimización relacional se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en victimización relacional, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ victimización manifiesta física” (el 2) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la victimización manifiesta verbal en donde la relación con la función es muy similar a la victimización relacional, y en menor grado pero en la

misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta pura y violencia manifiesta instrumental. La autopercepción conformista tiene una relación negativa con la función por lo que lo que podría predecir en la función sería la autopercepción no conformista.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la violencia manifiesta reactiva, la autopercepción no conformista, la actitud hacia la transgresión, y la soledad con relación positiva y las dimensiones con relación negativa con la función como la integración en la comunidad, apoyo informal, comunicación abierta con el padre y con la madre.

Podríamos decir, en síntesis que la victimización manifiesta física tiene relaciones con la victimización relacional, victimización manifiesta verbal, violencia manifiesta pura, la violencia manifiesta instrumental, violencia manifiesta reactiva, autopercepción no conformista, actitud hacia la transgresión y soledad. Y tiene relaciones negativas con la autopercepción conformista, la integración en la comunidad, apoyo informal, comunicación abierta con el padre y comunicación abierta con la madre.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos, la función predice con acierto el 93,1% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 93,1% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización manifiesta física) en un 92,8% y un 7,2% de error mientras que pronostica acertadamente el 96,3% de los alumnos SÍ victimizados (Si victimización manifiesta física) y un 3,7% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta verbal.

**Tabla 223** *Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)*

		Grupo de pertenencia		Total	
		1	2		
Original	Recuento	Número inicial de casos	1	2	
		1	218	17	235
		2	1	26	27
		Casos desagrupados	7	3	10
	%	1	92,8	7,2	100,0
		2	3,7	96,3	100,0

Casos desagrupados	70,0	30,0	100,0
--------------------	------	------	-------

a Clasificados correctamente el 93,1% de los casos agrupados originales.

### ***Victimización manifiesta física: ALUMNAS***

Considerando el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física).

**Tabla 224** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,606	116,472	29	,000	,628

La correlación canónica es de 0,628 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.628 * 0.628) = 0.606$ . La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 225** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta física	-,164
SÍ victimización manifiesta física	3,926

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la victimización).

**Tabla 226** *Matriz de estructura*

	Función
--	---------

	1
Victimización manifiesta verbal	,621
Victimización relacional	,620
Autopercepción no conformista	,342
Satisfacción con la vida	-,270
Soledad	,268
Estatus	-,200
Violencia manifiesta instrumental	,192
Actitud hacia transgresión	,173
Autoestima académica	-,151
Violencia manifiesta pura	,145
Violencia manifiesta reactiva	,132
Percepción ideal reputación	,120
Apoyo informal	,112
Autopercepción reputación	-,082
Percepción ideal no conformista	-,081
Autopercepción conformista	-,077
Relación familiar (evaluado por el profesor)	-,073
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,067
Relación profesor-alumno (evaluado por el profesor)	,063
Autoestima social	-,057
Autoestima global	-,047
Integración en la comunidad	-,039
Actitud hacia autoridad	-,034
Percepción ideal conformista	,028
Ajuste social (evaluado por el profesor)	,028
Participación comunitaria	-,027
Apoyo formal	-,027
Comunicación abierta padre	,017
Comunicación abierta madre	-,006

Así, vemos que la victimización manifiesta verbal se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en victimización manifiesta verbal, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ victimización manifiesta física” (el 2) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la victimización relacional en donde la relación con la función es muy similar a la victimización manifiesta verbal, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables autopercepción no conformista y la soledad. La satisfacción con la vida y el estatus sociométrico tienen una relación

negativa con la función. También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la violencia manifiesta instrumental, la actitud hacia la transgresión, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva, percepción ideal reputación y apoyo formal y la dimensión con relación negativa con la función autoestima académica. Podríamos decir, en síntesis que la victimización manifiesta física tiene relaciones positivas con la victimización manifiesta verbal, victimización relacional, autopercepción no conformista, soledad, violencia manifiesta instrumental, actitud hacia la transgresión, violencia manifiesta pura, percepción ideal reputación y apoyo informal. Y tiene relaciones negativas con la satisfacción con la vida, estatus sociométrico, y autoestima académica.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos en la tabla, la función predice con acierto el 96,8% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 96,8% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a las alumnas No victimizadas (No victimización manifiesta física) en un 97,1% y un 2,9% de error mientras que pronostica acertadamente el 90,0% de los alumnos SÍ victimizadas (Si victimización manifiesta física) y un 10,0% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta verbal.

**Tabla 227 Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)**

		Grupo de pertenencia		Total	
		pronosticado			
		1	2		
Número inicial de casos					
Original	Recuento	1	232	7	239
		2	1	9	10
	Casos desagrupados	12	0		12
%	1		97,1	2,9	100,0
		2	10,0	90,0	100,0
	Casos desagrupados	100,0	,0		100,0

a Clasificados correctamente el 96,8% de los casos agrupados originales.

### 5.1.3. Victimización relacional

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por género. Esta división se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 228** Número de casos por sexo en cada conglomerado (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional)

		sexo		Total
		alumno	alumna	
Número inicial de casos	1	210	198	408
	2	47	46	93
Total		257	244	501

**Victimización relacional: ALUMNOS**

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional).

**Tabla 229** Resultado de la prueba M de Box

M de Box		870,539
F	Aprox.	1,517
	gl1	435
	gl2	21666,730
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0,406 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 230** Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados

Contraste de funciones	de las Lambda Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,406	216,701	29	,000	,771

La correlación canónica es de 0,771 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.771 * 0.771) = 0.406$ . La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 231** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
NO victimización relacional	-,570
SÍ victimización relacional	2,546

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la victimización).

**Tabla 232** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Victimización manifiesta verbal	,792
Victimización manifiesta física	,692
Violencia manifiesta instrumental	,224
Ajuste social (evaluado por el profesor)	-,195
Soledad	,192
Violencia manifiesta pura	,182
Autopercepción conformista	-,160
Estatus	-,133
Autoestima global	-,110
Integración en la comunidad	-,108
Comunicación abierta madre	-,105
Autoestima social	-,099
Actitud hacia autoridad	,091
Apoyo informal	-,073
Violencia manifiesta reactiva	,072
Autoestima académica	,067
Percepción ideal reputación	-,064

Participación comunitaria	,061
Comunicación abierta padre	-,059
Autopercepción reputación	-,054
Percepción ideal conformista	-,052
Apoyo formal	-,046
Satisfacción con la vida	-,044
Autopercepción no conformista	-,041
Relación familiar (evaluado por el profesor)	-,037
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,025
Relación profesor-alumno (evaluado por el profesor)	,020
Actitud hacia transgresión	,011
Percepción ideal no conformista	-,005

Así, vemos que la victimización manifiesta verbal se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en victimización manifiesta verbal, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ victimización relacional” (el 2) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la victimización manifiesta física en donde la relación con la función es muy similar a la victimización manifiesta verbal, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta instrumental y la soledad. El ajuste social (evaluado por el profesor) tiene una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la violencia manifiesta pura, con relación positiva y las dimensiones con relación negativa con la función como la autopercepción conformista, estatus sociométrico, autoestima global, integración en la comunidad y comunicación abierta con la madre.

Podríamos decir, en síntesis que la victimización relacional tiene relaciones con la victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, violencia manifiesta instrumental, la soledad y violencia manifiesta pura. Y tiene relaciones negativas con el ajuste social (evaluado por el profesor), la autopercepción conformista, estatus sociométrico, la autoestima global, la integración en la comunidad y comunicación abierta con la madre.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos, la función predice con acierto el 92,2% de los casos. Es

decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 92,2% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización relacional) en un 94,3% y un 5,7% de error mientras que pronostica acertadamente el 83,0% de los alumnos SÍ victimizados (Si victimización relacional) y un 17,0% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización manifiesta verbal y de victimización manifiesta física.

**Tabla 233** Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)

		Grupo de pertenencia		Total	
		pronosticado			
		Número inicial de casos			
		1	2		
Original	Recuento	1	198	12	210
		2	8	39	47
		Casos desagrupados	12	3	15
%		1	94,3	5,7	100,0
		2	17,0	83,0	100,0
		Casos desagrupados	80,0	20,0	100,0

a Clasificados correctamente el 92,2% de los casos agrupados originales.

#### ***Victimización relacional: ALUMNAS***

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional).

**Tabla 234** Resultado de la prueba *M de Box*

M de Box		795,166
F	Aprox.	1,374
	gl1	435
	gl2	20887,124
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0,468 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 235** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,468	172,798	29	,000	0,729

La correlación canónica es de 0,729 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.729*0.729) = 0.468$  La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 236** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
NO victimización relacional	-,512
SÍ victimización relacional	2,203

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la victimización).

**Tabla 237** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Victimización manifiesta verbal	,746
Victimización manifiesta física	,460
Soledad	,254
Satisfacción con la vida	-,245
Autopercepción no conformista	,205
Autopercepción conformista	-,196

Violencia manifiesta instrumental	,184
Autoestima global	-,179
Violencia manifiesta pura	,159
Apoyo formal	-,156
Estatus	-,154
Actitud hacia transgresión	,141
Comunicación abierta madre	-,119
Percepción ideal reputación	,106
Actitud hacia autoridad	-,105
Percepción ideal conformista	,051
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,046
Comunicación abierta padre	-,044
Participación comunitaria	,041
Violencia manifiesta reactiva	,038
Integración en la comunidad	-,029
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	,019
Ajuste social (evaluado por el profesor)	-,016
Percepción ideal no conformista	,012
Relación familiar (evaluada por el profesor)	-,011
Autoestima social	-,007
Apoyo informal	-,006
Autoestima académica	-,005
Autopercepción reputación	-,004

Así, vemos que la victimización manifiesta verbal se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en victimización manifiesta verbal, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ victimización relacional” (el 2) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la victimización manifiesta física en donde la relación con la función es muy similar a la victimización manifiesta verbal, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables soledad y autopercepción no conformista. La satisfacción con la vida tiene una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la violencia manifiesta instrumental, actitud hacia la transgresión y percepción ideal reputación con relación positiva y las dimensiones con relación negativa con la función como la autopercepción conformista, autoestima global, apoyo formal, estatus sociométrico, comunicación abierta con la madre y actitud hacia la autoridad.

Podríamos decir, en síntesis que la victimización relacional tiene relaciones con la victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, la soledad, autopercepción no conformista, violencia manifiesta instrumental, violencia manifiesta pura, actitud hacia la transgresión y percepción ideal reputación. Y tiene relaciones negativas con satisfacción con la vida, autopercepción conformista, la autoestima global, apoyo formal, estatus sociométrico, comunicación abierta con la madre y actitud hacia la autoridad.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos en la tabla, la función predice con acierto el 93,9% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 93,9% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a las alumnas No victimizadas (No victimización relacional) en un 93,9% y un 6,1% de error mientras que pronostica acertadamente el 93,5% de las alumnas SÍ victimizadas (Si victimización relacional) y un 6,5% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización manifiesta verbal y de victimización manifiesta física.

**Tabla 238** Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)

		Grupo de pertenencia		Total	
		pronosticado			
		Número inicial de casos			
		1	2		
Original	Recuento	1	186	12	210
		2	3	43	47
		Casos desagrupados	12	5	15
%		1	93,9	6,1	100,0
		2	6,5	93,5	100,0
		Casos desagrupados	70,6	29,4	100,0

a Clasificados correctamente el 93,9% de los casos agrupados originales.

## 5.2. Predicción de la violencia

El análisis de la conducta violenta se realiza en 3 pasos, en cada uno de ellos nos ocupamos de uno de los factores de violencia.

### 5.2.1. Violencia manifiesta pura

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por género. Esta división se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 239** Número de casos por sexo en cada conglomerado (1, SÍ violencia manifiesta pura; 2, NO violencia manifiesta pura)

		sexo		Total
		alumno	alumna	
Número inicial de casos	1	56	42	98
	2	201	208	409
Total		257	250	507

**Violencia manifiesta pura: ALUMNOS**

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, SÍ violencia manifiesta pura; 2, NO violencia manifiesta pura).

**Tabla 240** Resultado de la prueba M de Box

M de Box		896,194
F	Aprox.	1,643
	gl1	435
	gl2	32546,152
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0,533 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 241** Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados

Contraste de funciones	de las Lambda Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,533	151,412	29	,000	,684

La correlación canónica es de 0,684 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.684 \cdot 0.684) = 0.533$   
 La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 242** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
SÍ violencia manifiesta pura	1,767
NO violencia manifiesta pura	-,492

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la violencia).

**Tabla 243** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Violencia manifiesta instrumental	,700
Violencia manifiesta reactiva	,419
Satisfacción con la vida	-,400
Autopercepción no conformista	,380
Comunicación abierta madre	-,357
Actitud hacia transgresión	,343
Comunicación abierta padre	-,326
Actitud hacia autoridad	-,319
Percepción ideal no conformista	,290
Integración en la comunidad	-,284
Victimización manifiesta física	,280
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	-,236
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,229
Autopercepción conformista	-,207
Victimización manifiesta verbal	,204
Autoestima académica	-,199
Victimización relacional	,195

Relación familiar (evaluado por el profesor)	-,193
Soledad	,162
Apoyo informal	-,162
Apoyo formal	-,158
Ajuste social (evaluado por el profesor)	-,148
Autoestima global	-,130
Participación comunitaria	-,125
Estatus	-,108
Percepción ideal conformista	-,104
Autopercepción reputación	,033
Percepción ideal reputación	,028
Autoestima social	-,013

Así, vemos que la violencia manifiesta instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en violencia manifiesta instrumental, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ violencia manifiesta pura” (el 1) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la violencia manifiesta reactiva en donde la relación con la función es muy similar a la violencia manifiesta instrumental, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables autopercepción no conformista, actitud hacia la transgresión, percepción ideal no conformista, victimización manifiesta física y victimización manifiesta verbal. La satisfacción con la vida, la comunicación abierta con la madre, la comunicación abierta con el padre, la actitud hacia la autoridad, la integración en la comunidad, la relación profesor-alumno (evaluado por el profesor), el rendimiento (evaluado por el profesor) y la autopercepción conformista tienen una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la victimización relacional y la soledad con relación positiva, y las dimensiones con relación negativa con la función como la autoestima académica, relación familiar (evaluado por el profesor), apoyo informal, apoyo formal, ajuste social (evaluado por el profesor), autoestima global, participación comunitaria, estatus sociométrico y percepción ideal conformista.

Podríamos decir, en síntesis que la violencia manifiesta pura tiene relaciones positivas con la violencia manifiesta instrumental, violencia manifiesta reactiva,

autopercepción no conformista, actitud hacia la transgresión, percepción ideal no conformista, victimización manifiesta física, victimización manifiesta verbal, victimización relacional y la soledad. Y tiene relaciones negativas con la satisfacción con la vida, la comunicación abierta con la madre, la comunicación abierta con el padre, la actitud hacia la autoridad, la integración en la comunidad, la relación profesor-alumno (evaluado por el profesor), el rendimiento (evaluado por el profesor), la autopercepción conformista, autoestima académica, relación familiar (evaluado por el profesor), apoyo informal, apoyo formal, ajuste social (evaluado por el profesor), autoestima global, participación comunitaria, estatus sociométrico y percepción ideal conformista

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos en la tabla, la función predice con acierto el 92,2% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 92,2% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a los alumnos Si violentos (Si violencia manifiesta pura) en un 82,1% y un 17,9% de error mientras que pronostica acertadamente el 90,5% de los alumnos NO violentos (No violencia manifiesta pura) y un 9,5% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta reactiva.

**Tabla 244** *Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)*

		Grupo de pertenencia pronosticado		Total
		1	2	
	Número inicial de casos			
Original	Recuento			
	1	46	10	56
	2	19	182	201
	Casos desagrupados	4	11	15
	%			
	1	82,1	17,9	100,0
	2	9,5	90,5	100,0
	Casos desagrupados	26,7	73,3	100,0

a Clasificados correctamente el 92,2% de los casos agrupados originales.

### ***Violencia manifiesta pura: ALUMNAS***

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, SÍ violencia manifiesta pura; 2, NO violencia manifiesta pura).

**Tabla 245** Resultado de la prueba *M de Box*

M de Box		973,002
F	Aprox.	1,626
	gl1	435
	gl2	16891,028
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0,477 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 246** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,477	172,729	29	,000	,723

La correlación canónica es de 0,723 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.723*0.723) = 0.477$  La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 247** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
SÍ violencia manifiesta pura	2,320
NO violencia manifiesta pura	-,468

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la

correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la violencia).

**Tabla 248** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Violencia manifiesta instrumental	,734
Violencia manifiesta reactiva	,565
Autopercepción no conformista	,404
Percepción ideal no conformista	,361
Actitud hacia transgresión	,312
Autoestima global	-,235
Comunicación abierta padre	-,232
Actitud hacia autoridad	-,205
Comunicación abierta madre	-,197
Percepción ideal reputación	,190
Victimización manifiesta verbal	,166
Percepción ideal conformista	-,160
Autoestima académica	-,158
Satisfacción con la vida	-,154
Victimización relacional	,143
Soledad	,135
Victimización manifiesta física	,128
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,115
Autopercepción conformista	-,103
Autopercepción reputación	,099
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	-,094
Participación comunitaria	-,082
Apoyo formal	-,063
Estatus	-,057
Apoyo informal	,034
Relación familiar (evaluada por el profesor)	,031
Integración en la comunidad	,010
Ajuste social (evaluado por el profesor)	-,004
Autoestima social	-,003

Así, vemos que la violencia manifiesta instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en violencia manifiesta

instrumental, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ violencia manifiesta pura” (el 1) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la violencia manifiesta reactiva en donde la relación con la función es muy similar a la violencia manifiesta instrumental, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables autopercepción no conformista, percepción ideal no conformista y actitud hacia la transgresión. La autoestima global, la comunicación abierta con la madre y la actitud hacia la autoridad tienen una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la percepción ideal reputación, victimización manifiesta verbal, victimización relacional, la soledad, victimización manifiesta física y autopercepción reputación con relación positiva, y las dimensiones con relación negativa con la función como la comunicación abierta con la madre, percepción ideal conformista, autoestima académica, satisfacción con la vida, rendimiento (evaluado por el profesor) y la autopercepción conformista.

Podríamos decir, en síntesis que la violencia manifiesta pura tiene relaciones positivas con la violencia manifiesta instrumental, violencia manifiesta reactiva, autopercepción no conformista, percepción ideal no conformista, actitud hacia la transgresión, percepción ideal reputación, victimización manifiesta verbal, victimización relacional, la soledad, victimización manifiesta física y autopercepción reputación. Y tiene relaciones negativas con la autoestima global, la comunicación abierta con la madre, la actitud hacia la autoridad, la comunicación abierta con la madre, percepción ideal conformista, autoestima académica, satisfacción con la vida, rendimiento (evaluado por el profesor) y la autopercepción conformista.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos en la tabla, la función predice con acierto el 91,6% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 91,6% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a las alumnas Si violentas (Si violencia manifiesta pura ) en un 76,2% y un 23,8% de error mientras que pronostica acertadamente el 94,7% de las alumnas NO violentas (No violencia

manifiesta pura) y un 5,3% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta reactiva.

**Tabla 249** Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)

		Grupo de pertenencia		Total	
		pronosticado			
Número inicial de casos		1	2		
Original	Recuento	1	32	10	42
		2	11	197	208
		Casos desagrupados	3	8	11
%		1	76,2	23,8	100,0
		2	5,3	94,7	100,0
		Casos desagrupados	27,3	72,7	100,0

a Clasificados correctamente el 91,6% de los casos agrupados originales.

### 5.2.2 Violencia manifiesta reactiva

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por género. Esta división se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 250** Número de casos por sexo en cada conglomerado (1, SÍ violencia manifiesta reactiva; 2, NO violencia manifiesta reactiva)

		sexo		Total
		alumno	alumna	
Número inicial de casos	1	67	30	97
	2	193	225	418
Total		260	255	515

### Violencia manifiesta reactiva: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, SÍ violencia manifiesta reactiva; 2, NO violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 251** Resultado de la prueba M de Box

M de Box		779,100
F	Aprox.	1,485
	gl1	435
	gl2	49956,686
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0,721 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 252** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,721	79,726	29	,000	,528

La correlación canónica es de 0,528 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.528 * 0.528) = 0.721$ . La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 253** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
SÍ violencia manifiesta reactiva	1,052
NO violencia manifiesta reactiva	-,365

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la violencia).

**Tabla 254** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Violencia manifiesta pura	,665

Violencia manifiesta instrumental	,571
Actitud hacia autoridad	-,526
Autopercepción no conformista	,349
Actitud hacia transgresión	,326
Percepción ideal no conformista	,325
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,319
Percepción ideal reputación	,284
Autoestima académica	-,258
Victimización manifiesta física	,231
Satisfacción con la vida	-,216
Integración en la comunidad	-,198
Comunicación abierta madre	-,186
Autopercepción reputación	,174
Comunicación abierta padre	-,171
Relación familiar (evaluada por el profesor)	-,160
Estatus	-,155
Victimización relacional	,145
Apoyo formal	-,131
Victimización manifiesta verbal	,131
Apoyo informal	-,114
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	-,071
Participación comunitaria	-,067
Percepción ideal conformista	-,047
Autoestima global	,032
Ajuste social (evaluado por el profesor)	-,027
Autoestima social	,024
Soledad	,007
Autopercepción conformista	,006

Así, vemos que la violencia manifiesta pura se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en violencia manifiesta pura, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ violencia manifiesta reactiva” (el 1) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la violencia manifiesta instrumental en donde la relación con la función es muy similar a la violencia manifiesta pura, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables como percepción ideal reputación y victimización manifiesta física. La actitud hacia la autoridad, el rendimiento (evaluado por el profesor), la autoestima académica y la satisfacción con la vida tienen una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la autopercepción reputación, victimización relacional y victimización manifiesta verbal con relación positiva, y las dimensiones con relación negativa con la función como la integración en la comunidad, la comunicación abierta con la madre, comunicación abierta con el padre, relación familiar (evaluado por el profesor), estatus sociométrico, apoyo formal y apoyo informal.

Podríamos decir, en síntesis que la violencia manifiesta reactiva tiene relaciones positivas con la violencia manifiesta pura, violencia manifiesta instrumental, percepción ideal reputación, victimización manifiesta física, autopercepción reputación, victimización relacional y victimización manifiesta verbal. Y tiene relaciones negativas con la actitud hacia la autoridad, el rendimiento (evaluado por el profesor), la autoestima académica, la satisfacción con la vida, integración en la comunidad, la comunicación abierta con la madre, comunicación abierta con el padre, relación familiar (evaluado por el profesor), estatus sociométrico, apoyo formal y apoyo informal.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos en la tabla, la función predice con acierto el 75,8% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 75,8% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a los alumnos Si violentos (Si violencia manifiesta reactiva) en un 67,2% y un 32,8% de error mientras que pronostica acertadamente el 78,8% de los alumnos NO violentos (No violencia manifiesta reactiva) y un 21,2% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta reactiva.

**Tabla 255** *Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)*

		Grupo de pertenencia		Total	
		1	2		
Número inicial de casos		1	2		
Original	Recuento	1	45	22	67
		2	41	152	193
		Casos desagrupados	5	7	12
%		1	67,2	32,8	100,0
		2	21,2	78,8	100,0
		Casos desagrupados	41,7	58,3	100,0

a Clasificados correctamente el 75,8% de los casos agrupados originales.

***Violencia manifiesta reactiva: ALUMNAS***

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, SÍ violencia manifiesta reactiva; 2, NO violencia manifiesta reactiva).

**Tabla 256** *Resultado de la prueba M de Box*

M de Box		1117,537
F	Aprox.	1,547
	gl1	435
	gl2	8019,132
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0,504 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 257** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda de Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,504	163,198	29	,000	,704

La correlación canónica es de 0,704 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.704*0.704) = 0.504$  La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 258** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
-------	---------

	1
SÍ violencia manifiesta reactiva	2,704
NO violencia manifiesta reactiva	-,360

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la violencia).

**Tabla 259** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Violencia manifiesta instrumental	,719
Violencia manifiesta pura	,668
Autopercepción no conformista	,411
Percepción ideal no conformista	,318
Comunicación abierta madre	-,310
Actitud hacia transgresión	,293
Autoestima académica	-,265
Satisfacción con la vida	-,259
Actitud hacia autoridad	-,244
Comunicación abierta padre	-,234
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,217
Percepción ideal reputación	,192
Autoestima global	-,162
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	-,139
Victimización relacional	,134
Victimización manifiesta física	,120
Relación familiar (evaluada por el profesor)	-,116
Autopercepción reputación	,105
Apoyo informal	,092
Estatus	-,092
Apoyo formal	-,072
Participación comunitaria	-,069
Soledad	,069
Autopercepción conformista	,051
Percepción ideal conformista	,041
Integración en la comunidad	,030
Victimización manifiesta verbal	,029
Autoestima social	-,023

Así, vemos que la violencia manifiesta instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en violencia manifiesta instrumental, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ violencia manifiesta reactiva” (el 1) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la violencia manifiesta pura en donde la relación con la función es muy similar a la violencia manifiesta instrumental, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables como autopercepción no conformista, percepción ideal no conformista y actitud hacia la transgresión. La comunicación abierta con la madre, la autoestima académica, la satisfacción con la vida, actitud hacia la autoridad, comunicación abierta con el padre y el rendimiento (evaluado por el profesor), tienen una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la percepción ideal reputación, victimización relacional, victimización manifiesta física y la autopercepción reputación con relación positiva, y las dimensiones con relación negativa con la función como la autoestima global, relación profesor-alumno (evaluado por el profesor) y relación familiar (evaluado por el profesor).

Podríamos decir, en síntesis que la violencia manifiesta reactiva tiene relaciones positivas con la violencia manifiesta instrumental, violencia manifiesta pura, autopercepción no conformista, percepción ideal no conformista, actitud hacia la transgresión, percepción ideal reputación, victimización relacional, victimización manifiesta física y la autopercepción reputación. Y tiene relaciones negativas con la comunicación abierta con la madre, la autoestima académica, la satisfacción con la vida, actitud hacia la autoridad, comunicación abierta con el padre, el rendimiento (evaluado por el profesor), la autoestima global, relación profesor-alumno (evaluado por el profesor) y relación familiar (evaluado por el profesor).

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos en la tabla, la función predice con acierto el 91,8% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 91,8% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a las alumnas Si violentas (Si violencia manifiesta reactiva) en un 83,3% y un 16,7% de error mientras

que pronostica acertadamente el 92,9% de las alumnas NO violentas (No violencia manifiesta reactiva) y un 7,1% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta pura.

**Tabla 260** Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)

		Grupo de pertenencia		Total	
		1	2		
Original	Recuento	Número inicial de casos	1	2	
		1	25	5	30
		2	16	209	225
		Casos desagrupados	0	6	6
%		1	83,3	16,7	100,0
		2	7,1	92,9	100,0
		Casos desagrupados	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 91,8% de los casos agrupados originales.

### 5.2.3. Violencia manifiesta instrumental

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por género. Esta división se aprecia en la siguiente tabla.

**Tabla 261** Número de casos por sexo en cada conglomerado (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, SÍ violencia manifiesta instrumental)

		sexo		Total
		alumno	alumna	
Número	1	231	241	472
inicial	de 2	26	13	39
casos				
Total		257	254	511

#### ***Violencia manifiesta instrumental: ALUMNOS***

Dado el reducido número de alumnos de uno de los grupos (39 alumnos que quedan divididos en chicos y chicas) se ha omitido la prueba M de Box.

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, SÍ violencia manifiesta instrumental; 2, NO violencia manifiesta instrumental).

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0,583 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 262** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda Wilks	de Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,583	129,790	29	,000	,646

La correlación canónica es de 0,646 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.646 * 0.646) = 0.583$  La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 263** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
NO violencia manifiesta instrumental	-,283
SÍ violencia manifiesta instrumental	2,511

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la violencia).

**Tabla 264** *Matriz de estructura*

	Función
	1

Violencia manifiesta pura	,705
Integración en la comunidad	-,450
Violencia manifiesta reactiva	,389
Apoyo informal	-,331
Comunicación abierta madre	-,291
Percepción ideal no conformista	,276
Victimización relacional	,275
Actitud hacia autoridad	-,251
Comunicación abierta padre	-,250
Actitud hacia transgresión	,229
Victimización manifiesta física	,224
Soledad	,222
Percepción ideal conformista	-,203
Victimización manifiesta verbal	,192
Autopercepción no conformista	,184
Satisfacción con la vida	-,180
Autopercepción conformista	-,167
Apoyo formal	-,131
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,103
Autoestima social	-,098
Autoestima académica	-,073
Percepción ideal reputación	-,058
Relación familiar (evaluada por el profesor)	-,054
Relación profesor-alumno (evaluada por el profesor)	-,045
Autoestima global	-,043
Autopercepción reputación	-,036
Estatus	-,019
Participación comunitaria	-,014
Ajuste social (evaluado por el profesor)	-,005

Así, vemos que la violencia manifiesta pura se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en violencia manifiesta pura, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ violencia manifiesta instrumental” (el 1) del conglomerado.

En menor grado y en la misma dirección ocurre con la violencia manifiesta reactiva, percepción ideal no conformista, victimización relacional, actitud hacia la transgresión, victimización manifiesta física y soledad. La integración en la comunidad, apoyo informal, comunicación abierta con la madre, actitud hacia la autoridad,

comunicación abierta con el padre, y percepción ideal conformista, tienen una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la victimización manifiesta verbal y autopercepción no conformista, con relación positiva, y las dimensiones con relación negativa con la función como la satisfacción con la vida, autopercepción conformista, apoyo formal y rendimiento (evaluado por el profesor).

Podríamos decir, en síntesis que la violencia manifiesta instrumental tiene relaciones positivas con la violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva, percepción ideal no conformista, victimización relacional, actitud hacia la transgresión, victimización manifiesta física, soledad, victimización manifiesta verbal y autopercepción no conformista. Y tiene relaciones negativas con la integración en la comunidad, apoyo informal, comunicación abierta con la madre, actitud hacia la autoridad, comunicación abierta con el padre, percepción ideal conformista, la satisfacción con la vida, autopercepción conformista, apoyo formal y rendimiento (evaluado por el profesor).

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos, la función predice con acierto el 93,0% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 93,0% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a los alumnos Si violentos (Si violencia manifiesta instrumental) en un 92,6% y un 7,4% de error mientras que pronostica acertadamente el 96,2% de los alumnos NO violentos (No violencia manifiesta instrumental) y un 3,8% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta pura e integración en la comunidad.

**Tabla 265** *Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)*

		Grupo de pertenencia		Total	
		1	2		
Original	Recuento	Número inicial de casos	1	2	
		1	214	17	231
		2	1	25	26
		Casos desagrupados	13	2	15
	%	1	92,6	7,4	100,0
		2	3,8	96,2	100,0

Casos desagrupados	86,7	13,3	100,0
--------------------	------	------	-------

a Clasificados correctamente el 93,0% de los casos agrupados originales.

### ***Violencia manifiesta instrumental: ALUMNAS***

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, SÍ violencia manifiesta instrumental; 2, NO violencia manifiesta instrumental).

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0,642 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

**Tabla 266** *Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados*

Contraste de funciones	de las Lambda	de Chi-	cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,642	105,265	29	,000	,598	

La correlación canónica es de 0,598 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así  $1 - (0.598*0.598) = 0.642$  La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 267** *Centroides de la función discriminante para cada grupo*

Grupo	Función
	1
NO violencia manifiesta instrumental	-,173
SÍ violencia manifiesta instrumental	3,203

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la violencia).

**Tabla 268** *Matriz de estructura*

	Función
	1
Violencia manifiesta pura	,780
Violencia manifiesta reactiva	,610
Autopercepción no conformista	,378
Percepción ideal no conformista	,305
Comunicación abierta madre	-,272
Percepción ideal reputación	,265
Actitud hacia transgresión	,232
Victimización relacional	,231
Comunicación abierta padre	-,222
Satisfacción con la vida	-,218
Autoestima académica	-,181
Actitud hacia autoridad	-,170
Victimización manifiesta física	,137
Victimización manifiesta verbal	,114
Autopercepción conformista	-,086
Participación comunitaria	-,083
Soledad	,082
Integración en la comunidad	-,068
Apoyo formal	-,066
Estatus	-,063
Autoestima global	-,047
Apoyo informal	,046
Percepción ideal conformista	-,036
Autopercepción reputación	,023
Autoestima social	,019
Relación profesor-alumno (evaluado por el profesor)	-,018
Rendimiento (evaluado por el profesor)	-,013
Ajuste social (evaluado por el profesor)	,008
Relación familiar (evaluado por el profesor)	,005

Así, vemos que la violencia manifiesta pura se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en violencia manifiesta pura, “mayor

puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “Sí violencia manifiesta instrumental” (el 1) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la violencia manifiesta reactiva en donde la relación con la función es muy similar a la violencia manifiesta pura, y en menor grado pero en la misma dirección se encuentran las variables como autopercepción no conformista, percepción ideal no conformista, percepción ideal reputación, actitud hacia la transgresión y victimización relacional. La comunicación abierta con la madre, la comunicación abierta con el padre y la satisfacción con la vida tienen una relación negativa con la función.

También creemos de interés subrayar, aunque estadísticamente no sean muy relevantes, pero si consideramos que lo son teóricamente relevantes, variables tales como la victimización manifiesta física y la victimización manifiesta verbal con relación positiva, y las dimensiones con relación negativa con la función como la autoestima académica y la actitud hacia la autoridad.

Podríamos decir, en síntesis que la violencia manifiesta instrumental tiene relaciones positivas con la violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva, autopercepción no conformista, percepción ideal no conformista, percepción ideal reputación, actitud hacia la transgresión, victimización relacional, victimización manifiesta física y la victimización manifiesta verbal. Y tiene relaciones negativas con la función, la comunicación abierta con la madre, la comunicación abierta con el padre, la satisfacción con la vida, la autoestima académica y la actitud hacia la autoridad.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción se presenta la tabla siguiente. Como vemos en la tabla, la función predice con acierto el 95,3% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 95,3% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a las alumnas Si violentas (Si violencia manifiesta instrumental) en un 95,4% y un 4,6% de error mientras que pronostica acertadamente el 92,3% de las alumnas NO violentas (No violencia manifiesta instrumental) y un 7,7% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta pura y de violencia manifiesta reactiva.

**Tabla 269** *Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes)*

		Grupo de pertenencia		Total	
		pronosticado			
		Número inicial de casos	1	2	
Original	Recuento	1	230	11	241
		2	1	12	13
		Casos desagrupados	7	0	7
%		1	95,4	4,6	100,0
		2	7,7	92,3	100,0
		Casos desagrupados	100,0	,0	100,0

a Clasificados correctamente el 95,3% de los casos agrupados originales.



**Tabla 270 Resumen: análisis discriminantes en victimización**

variables		Victimización relacional		Victimización manifiesta física		Victimización manifiesta verbal	
		alumna	alumno	alumna	alumno	alumna	alumno
	Estatus	-	-	---	-	-	-
	Autoestima global	-	-	-	-	---	-
	Autoestima académica	-	-	-	-	-	-
	Autoestima social	-	-	-	-	-	-
	Autopercepción no conformista	+++	-	+++	++	+++	+
	Autopercepción conformista	-	-	-	---	---	---
	Autopercepción de la reputación	-	-	-	-	-	-
	Percepción ideal no conformista	+	-	-	++	++	+
	Percepción ideal conformista	+	-	+	-	+	-
	Percepción ideal de la reputación	+	-	++	-	-	-
	soledad	+++	+	+++	++	+++	+++
	Satisfacción con la vida	---	-	---	-	---	-
	Actitud hacia la transgresión	+	-	++	+	+	+
	Actitud hacia la autoridad	-	-	-	+	+	+
	Violencia manifiesta pura	+	+	++	+++	+++	+++
	Violencia manifiesta reactiva	+	+	++	++	+	+
	Violencia manifiesta instrumental	+	+	++	+++	++	++
	Victimización manifiesta verbal	+	+	++	+++	+++	+++
	Victimización manifiesta física	+	+	++	+++	+++	+++
	Victimización relacional	+	+	+++	+++	+++	+++
	Integración en la comunidad	-	-	-	-	-	-
	Participación comunitaria	+	-	-	-	+	+
	Apoyo informal	-	-	++	-	-	-
	Apoyo formal	-	-	-	-	-	-
	Ajuste social (evaluado por el profesor)	-	+	+	-	-	-
	Rendimiento (evaluado por el profesor)	-	-	-	+	+	+
	Relación familiar (evaluado por el profesor)	-	-	-	+	+	+
	Relación alumno-profesor (evaluado por el profesor)	+	+	+	+	+	+
	Comunicación abierta con la madre	-	-	-	-	-	-
	Comunicación abierta con el padre	-	+	+	+	-	-

+++ : correlación positiva en primer grupo valor >0,200 ; ++ : correlación positiva en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; + : correlación positiva en tercer grupo valor < 0,100  
 --- : correlación negativa en primer grupo valor >0,200 ; -- : correlación negativa en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; - : correlación negativa en tercer grupo valor < 0,100



Tabla 271 Resumen: análisis discriminantes en violencia

variables		Violencia instrumental		Violencia reactiva		Violencia pura		Violencia manifiesta	
		alumna	alumno	alumna	alumno	alumna	alumno	alumna	alumno
Estatus		-	-	-	-	-	-	-	-
Autoestima global		-	+	-	+	-	-	-	-
Autoestima académica		-	-	-	-	-	-	-	-
Autoestima social		+	-	-	+	-	-	-	-
Autopercepción no conformista		+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Autopercepción conformista		-	+	+	+	-	-	-	-
Autopercepción de la reputación		+	+	+	+	+	+	+	+
Percepción ideal no conformista		+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Percepción ideal conformista		-	+	-	+	-	-	-	-
Percepción ideal de la reputación		+	+	+	+	+	+	+	+
soledad		+	+	+	+	+	+	+	+
Satisfacción con la vida		-	-	-	-	-	-	-	-
Actitud hacia la transgresión		+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Actitud hacia la autoridad		-	-	-	-	-	-	-	-
Violencia manifiesta pura		+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Violencia manifiesta reactiva		+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Violencia manifiesta instrumental		-	+	+	+	+	+	+	+
Victimización manifiesta verbal		+	+	+	+	+	+	+	+
Victimización manifiesta física		+	+	+	+	+	+	+	+
Victimización relacional		+	+	+	+	+	+	+	+
Integración en la comunidad		-	-	-	-	-	-	-	-
Participación comunitaria		-	-	-	-	-	-	-	-
Apoyo informal		+	+	+	+	+	+	+	+
Apoyo formal		-	-	-	-	-	-	-	-
Ajuste social (evaluado por el profesor)		+	+	+	+	+	+	+	+
Rendimiento (evaluado por el profesor)		-	-	-	-	-	-	-	-
Relación familiar (evaluado por el profesor)		+	+	+	+	+	+	+	+
Relación alumno-profesor (evaluado por el profesor)		-	-	-	-	-	-	-	-
Comunicación abierta con la madre		-	-	-	-	-	-	-	-
Comunicación abierta con el padre		-	-	-	-	-	-	-	-

+++ : correlación positiva en primer grupo valor >0,200 ; ++ : correlación positiva en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; + : correlación positiva en tercer grupo valor < 0,100  
 --- : correlación negativa en primer grupo valor >0,200 ; -- : correlación negativa en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; - : correlación negativa en tercer grupo valor < 0,100



## 6. Ecuaciones Estructurales

### 6.1. Comunidad y Victimización

Se calcularon dos modelos de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0. (Bentler, 1995). El método de estimación utilizado fue el de Máxima Verosimilitud robusto, debido a la desviación de la multinormalidad de los datos. Para realizar el cálculo las variables fueron estandarizadas. Para evaluar el ajuste global del modelo se emplearon las versiones robustas de los índices NNFI (Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Bollen Fit Index), RMSEA (Root Mean-Square Error of Approximation) y S-B $\chi^2$  (Satorra-Bentler Scaled Chi-Square).

#### Victimización

El modelo puesto a prueba para el estudio de la victimización está formado por 6 factores: relación con la comunidad, comunicación con el padre y la madre, satisfacción con la vida, autoestima social, soledad y victimización. Cada uno de estos factores está formado por una o más variables observables, como se muestra en la tabla siguiente.

**Tabla 272** *Composición de los factores incluidos en el modelo*

Factor
Variable observable
<i>Relación con la comunidad</i>
Participación
Integración
<i>Comunicación con el padre y la madre</i>
Comunicación abierta padre
Comunicación abierta madre
<i>Satisfacción</i>
Satisfacción con la vida
<i>Autoestima social</i>
Autoestima social
<i>Soledad</i>
Soledad
<i>Victimización</i>
Victimización manifiesta verbal
Victimización manifiesta física
Victimización relacional

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de correlación exploratorio entre las variables del modelo.

**Tabla 273** *Correlaciones de las variables incluidas en el modelo*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Integración en la comunidad	1									
2 Participación en la comunidad	,307***	1								
3 Comunicación abierta madre	,228***	,147**	1							
4 Comunicación abierta padre	,218***	,141**	,717***	1						
5 Satisfacción	,254***	,115*	,386***	,373***	1					
6 Autoestima social	,323***	,149**	,167***	,194***	,209***	1				
7 Victimización manifiesta verbal	,073	,028	,258***	,255***	,164***	,003	1			
8 Victimización manifiesta física	-,101*	,018	-,104*	-,117*	-,187***	-,128**	,184***	1		
9 Victimización relacional	-,131**	-,004	-,126**	-,120*	-,160***	-,041	,129**	,635***	1	
10 Soledad	-,366***	-,189***	-,305***	-,298***	-,442***	-,477***	-,133**	,288***	,209***	1

\*\*\* La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

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

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

Comentario de la tabla de correlaciones.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis correlacional se decidió incluir todas las variables que forman cada uno de los factores y se procedió al cálculo del modelo estructural.

### **Modelo y ajuste**

El modelo calculado presenta un buen ajuste a los datos, los índices obtenidos se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 13** *Índices de ajuste del modelo*

Índice	Valor
Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index	,97
Comparative Fit Index	,98
Bollen Fit Index	,98
Root Mean-Square Error of Approximation	,04
Satorra-Bentler Scaled Chi-Square	45,72*

\*  $p < 0,05$

Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores iguales o superiores a .90, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a .08 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Este modelo explica el 12 % de varianza de la victimización.

En cuanto a la composición final de cada factor se detalla en la siguiente tabla donde se muestra la estimación de parámetros no estandarizada, el error estándar y su probabilidad asociada para cada una de las variables observables.

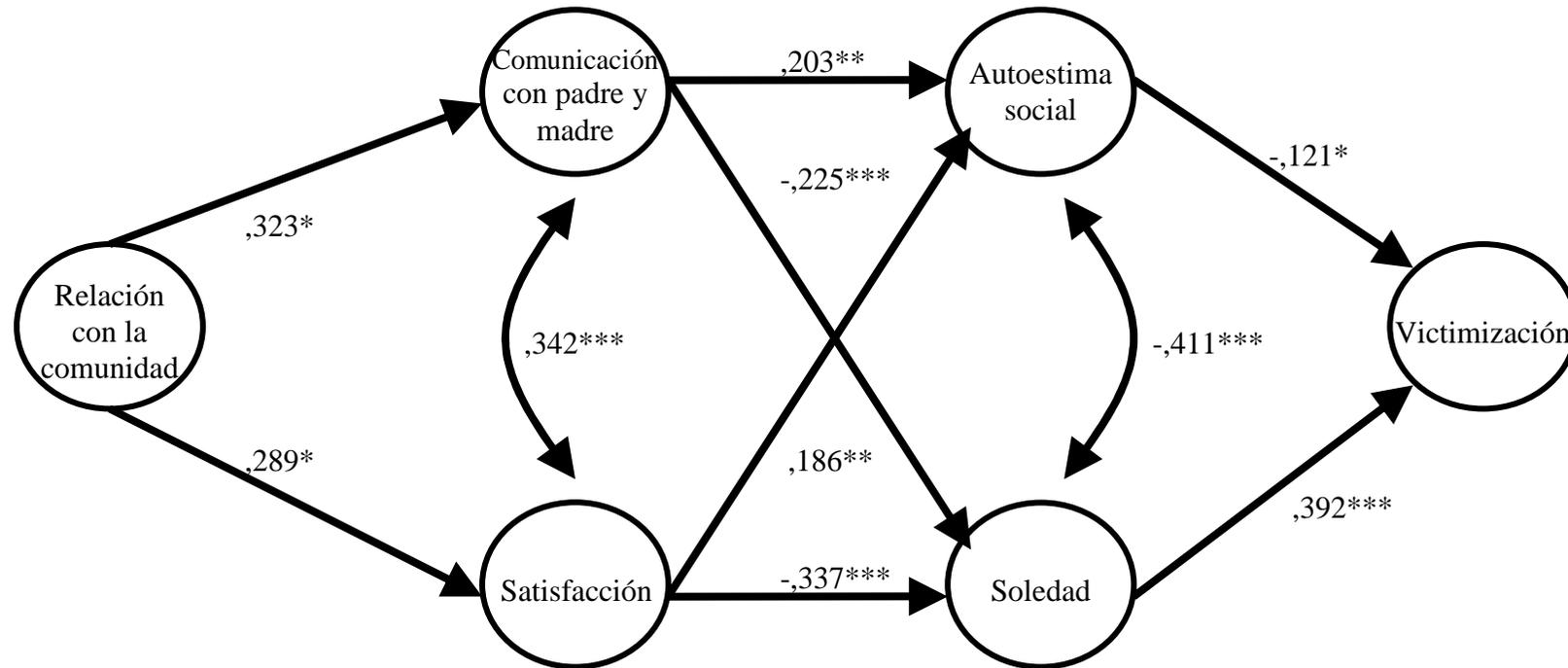
**Tabla 275** Estimación de parámetros no estandarizada, el error estándar y su probabilidad asociada

Factor Variable observable	Carga factorial (error)
<i>Relación con la comunidad</i>	
Integración	1 <sup>a</sup>
Participación	,445 * (,18)
<i>Comunicación con el padre y la madre</i>	
Comunicación abierta madre	1 <sup>a</sup>
Comunicación abierta padre	,955 *** (,10)
<i>Satisfacción</i>	
Satisfacción con la vida	1 <sup>a</sup>
<i>Autoestima social</i>	
Autoestima social	1 <sup>a</sup>
<i>Soledad</i>	
Soledad	1 <sup>a</sup>
<i>Victimización</i>	
Victimización manifiesta verbal	1 <sup>a</sup>
Victimización manifiesta física	,645 *** (,05)
Victimización relacional	,975 *** (,06)

<sup>a</sup> Fijado a 1 durante la estimación

Los resultados estandarizados del modelo se muestran en la siguiente figura.

**Figura 17** Representación gráfica del modelo. La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estandar. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$





La interpretación de los resultados es muy similar a la del discriminante. Podemos observar distintas relaciones entre las siguientes variables: relación con la comunidad, comunicación con el padre y la madre, satisfacción con la vida, autoestima social, soledad y victimización.

Observamos que una buena relación con la comunidad se relaciona con una buena comunicación con el padre y la madre ( $\beta= 0,323$ ,  $p<0.001$ ) y una alta satisfacción con la vida ( $\beta=0,289$ ,  $p<0.05$ ). A su vez una buena comunicación con el padre y la madre se relaciona con una alta autoestima social ( $\beta=0,203$ ,  $p< 0.01$ ) y con un bajo sentimiento de soledad ( $\beta=-0,225$ ,  $p<0.001$ ). Por otra parte, una alta satisfacción con la vida relaciona con un bajo sentimiento de soledad ( $\beta=-0,337$ ,  $p<0.001$ ) y con una alta autoestima social ( $\beta=0,186$ ,  $p<0.01$ ). Estas dos variables, tanto autoestima social como sentimiento de soledad se relacionan con la victimización de forma inversa, por un lado la autoestima social elevada es un factor preventivo, es decir, se relaciona negativamente con ser victimizado ( $\beta=-0,121$ ,  $p<0.05$ ). Aquellos alumnos con mayor autoestima social son los que están menos victimizados. Por otro lado los alumnos con mayor sentimiento de soledad ( $\beta=0,392$ ,  $p<0.001$ ), están más victimizados, la relación es positiva. Vemos que en este modelo estamos haciendo una predicción de la victimización a partir de las variables relación con la comunidad, comunicación con el padre y la madre, satisfacción con la vida, autoestima social y soledad.

## 6.2. Comunicación, Rendimiento y Satisfacción

El modelo puesto a prueba para el estudio de la satisfacción y el rendimiento está formado por 7 factores: comunicación con el padre y la madre, autoestima social, autoestima académica, estatus, conducta violenta, satisfacción y rendimiento. Cada uno de estos factores está formado por una o más variables observables, como se muestra en la tabla siguiente.

**Tabla 276** *Composición de los factores incluidos en el modelo*

Factor
Variable observable
<i>Comunicación con el padre y la madre</i>
Comunicación abierta padre
Comunicación abierta madre
<i>Autoestima social</i>
Autoestima social
<i>Autoestima académica</i>
Autoestima académica
<i>Estatus</i>
Estatus
<i>Conducta violenta</i>
Violencia manifiesta pura
Violencia manifiesta reactiva
Violencia manifiesta instrumental
<i>Satisfacción</i>
Satisfacción con la vida
<i>Rendimiento</i>
Rendimiento académico (evaluado por el profesor)

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de correlación exploratorio entre las variables del modelo.

**Tabla 277** *Correlaciones de las variables incluidas en el modelo*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Comunicación abierta madre	1									
2 Comunicación abierta padre	,717***	1								
3 Autoestima social	,167***	,194***	1							
4 Autoestima académica	,285***	,261***	,091*	1						
5 Estatus	-,003	,039	,123**	,037	1					
6 Violencia manifiesta pura	-,268***	-,218***	,055	-,187***	-,032	1				
7 Violencia manifiesta reactiva	-,212***	-,129**	,029	-,229***	-,017	,559***	1			
8 Violencia manifiesta instrumental	-,291***	-,242***	,041	-,202***	-,009	,583***	,423***	1		
9 Satisfacción	,386***	,373***	,209***	,292***	,056	-,226***	-,204***	-,198***	1	
10 Rendimiento académico	,145***	,183***	-,133**	,460***	,250***	-,179***	-,215***	-,087*	,126**	1

\*\*\* La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

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

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

A partir de los resultados obtenidos en el análisis correlacional se decidió incluir todas las variables que forman cada uno de los factores y se procedió al cálculo del modelo estructural.

### **Modelo y ajuste**

El modelo calculado presenta un buen ajuste a los datos, los índices obtenidos se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 278** *Índices de ajuste del modelo*

Índice	Valor
Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index	,98
Comparative Fit Index	,98
Bollen Fit Index	,98
Root Mean-Square Error of Approximation	,04
Satorra-Bentler Scaled Chi-Square	44,89*

\*  $p < 0,05$

Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores iguales o superiores a .90, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a .08 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Este modelo explica el 27 % de varianza del rendimiento y el 32 % de varianza de la satisfacción con la vida.

En cuanto a la composición final de cada factor se detalla en la siguiente tabla donde se muestra la estimación de parámetros no estandarizada, el error estándar y su probabilidad asociada para cada una de las variables observables.

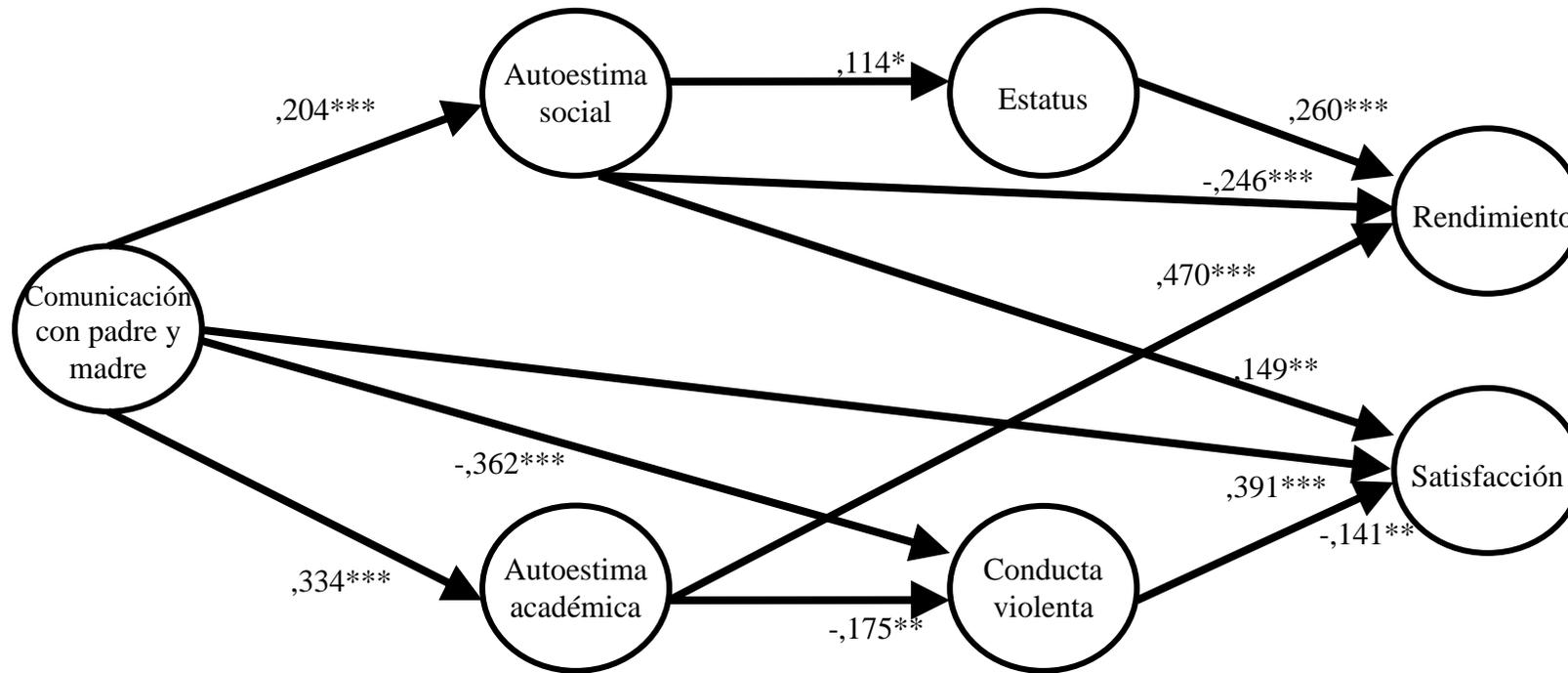
**Tabla 279** Estimación de parámetros no estandarizada, el error estándar y su probabilidad asociada

Factor Variable observable	Carga factorial (error)
<i>Comunicación con el padre y la madre</i>	
Comunicación abierta madre	1 <sup>a</sup>
Comunicación abierta padre	,919 ***(.09)
<i>Autoestima social</i>	
Autoestima social	1 <sup>a</sup>
<i>Autoestima académica</i>	
Autoestima académica	1 <sup>a</sup>
<i>Estatus</i>	
Estatus	1 <sup>a</sup>
<i>Conducta violenta</i>	
Violencia manifiesta pura	1 <sup>a</sup>
Violencia manifiesta reactiva	,829 *** (.06)
Violencia manifiesta instrumental	,699 *** (.06)
<i>Satisfacción</i>	
Satisfacción con la vida	1 <sup>a</sup>
<i>Rendimiento</i>	
Rendimiento académico (evaluado por el profesor)	1 <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Fijado a 1 durante la estimación

Los resultados estandarizados del modelo se muestran en la siguiente figura.

**Figura 18** Representación gráfica del modelo. La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estandar. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$





En esta figura se pueden observar distintas relaciones entre las variables comunicación con el padre y la madre, autoestima social, autoestima académica, estatus, conducta violenta, satisfacción con la vida y rendimiento.

Observamos que una buena comunicación con el padre y la madre se relaciona con una buena autoestima social ( $\beta = 0,204$ ,  $p < 0.001$ ) al mismo tiempo que con una buena autoestima académica ( $\beta = 0,334$ ,  $p < 0.001$ ), y también con una alta satisfacción con la vida ( $\beta = 0,391$ ,  $p < 0.001$ ) y una menor conducta violenta ( $\beta = -0,362$ ,  $p < 0.001$ ). Una buena autoestima académica se relaciona con una baja conducta violenta ( $\beta = -0,175$ ,  $p < 0.01$ ), también se relaciona directamente con un mejor rendimiento percibido por el profesor ( $\beta = 0,470$ ,  $p < 0.001$ ). Una alta autoestima social mantiene una relación negativa con el rendimiento percibido por el profesor ( $\beta = -0,246$ ,  $p < 0.001$ ), al mismo tiempo se relaciona con una alta satisfacción con la vida ( $\beta = 0,149$ ,  $p < 0.01$ ) y buen estatus ( $\beta = 0,114$ ,  $p < 0.05$ ). Los alumnos que presentan conducta violenta se relacionan con una baja satisfacción con la vida ( $\beta = -0,141$ ,  $p < 0.01$ ) igualmente alumnos que tienen un buen estatus se relacionan con un buen rendimiento percibido por el profesor ( $\beta = 0,260$ ,  $p < 0.001$ ).

Así tenemos el perfil de alumnos que están satisfechos con la vida y tienen buen rendimiento. Estos alumnos son aquellos que tienen baja conducta violenta, tienen alta autoestima académica, buena comunicación con los padres y madres, tienen alta autoestima social y un estatus positivo. También aquellos que tienen una alta autoestima social pueden tener bajos rendimientos.

## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE TÉCNICAS CUALITATIVAS**

#### **1. RESULTADOS ETNOGRÁFICOS**

##### **1.1. El proceso de investigación**

La información se ha recogido utilizando la técnica de entrevistas en profundidad la cual como ya hemos comentado, nos ha permitido enriquecer los marcos interpretativos de la violencia y victimización en las aulas. De la muestra general se obtuvieron 7 adolescentes de ambos sexos con problemas de conducta agresiva en la escuela, 7 adolescentes de ambos sexos que denunciaron alguna agresión hacia ellos de sus compañeros y 14 adolescentes que desarrollan la función de mediadores o de delegados. Las preguntas iniciales para las entrevistas fueron las siguientes:

##### **PARA LOS ALUMNOS VICTIMAS**

1. ¿Has tenido algún conflicto con uno o más compañeros desde que estas en el instituto?
2. ¿Recuerdas lo que sucedió en relación a ese conflicto del curso... con..., puedes contar lo que ocurrió?
3. ¿Qué sentías cuando esto te sucedió? ¿Recuerdas como surgió? ¿Recuerdas quien lo provocó?
4. ¿Qué hizo el instituto? ¿Te sentiste mejor, o seguiste igual? ¿Qué crees que se debería haber hecho?
5. ¿Había compañeros tuyos de clase que conocían esta situación y/o presenciaron alguna agresión? ¿Qué hicieron tus compañeros?
6. ¿Cómo describirías, en general, tu relación con el resto de compañeros de clase?
7. ¿Lo hablaste en casa, qué hicieron tus padres? ¿Qué te dijeron?
8. Después del tiempo que ha transcurrido desde entonces ¿qué piensas de la experiencia que viviste?:
  - Un problema puntual de violencia, derivado de las relaciones con los compañeros y que no fue a más.
  - Un conflicto violento que duró cierto tiempo y de forma repetitiva hacia mí y ocasionado por uno o varios alumnos con la intención clara de hacerme daño.
9. ¿Cómo ha influido en ti esa experiencia? ¿Qué dirías de ella?
10. ¿Qué crees que se podría hacer en el instituto para que haya calma y paz?
11. Cuando tuviste esos problemas, ¿se utilizó el móvil el ordenador o el teléfono?...¿Conoces de alguien que ha utilizado estos medios para acosar a algún compañero o compañera?

##### **PARA LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA AGRESIVA**

1. ¿Has tenido algún conflicto con uno o más compañeros desde que estas en el instituto?
2. ¿Recuerdas lo que sucedió en relación a ese conflicto del curso... con..., puedes contar lo que ocurrió?
3. Esa experiencia, desde la perspectiva del tiempo ¿qué dirías de ella?
  - a. Un problema puntual de violencia, derivado de las relaciones con los compañeros y que no se ha vuelto a repetir.
  - b. Un conflicto violento que duró cierto tiempo y de forma repetitiva hacia tu compañero con la intención clara de hacerle daño.
4. ¿Cómo explicarías este comportamiento?
5. ¿Qué sentías en ese momento (rabia, ganas de diversión, ganas de venganza...)?
6. ¿Recuerdas que se hizo en el instituto para solucionar ese problema?

7. ¿Participaron contigo en la agresión otros compañeros de tu clase? ¿Cuál es la actitud de la mayoría de tus compañeros cuando se produce alguna agresión, física o verbal, en el colegio?
8. ¿Cómo describirías, en general, tu relación con el resto de compañeros de tu clase? ¿formas parte de alguna pandilla o grupo?
9. ¿Lo hablaste en casa? ¿Cómo respondieron tus padres?
10. ¿Cómo ha influido en ti esa experiencia? ¿Lo volverías a hacer? ¿Crees que estaba justificado? ¿Crees que tu compañero se lo merecía?
11. ¿Has hecho alguna vez uso del móvil, ordenador o teléfono para intimidar o amenazar a alguno de tus compañeros?...¿Conoces a alguien que lo ha utilizado?

Las entrevistas realizadas al grupo de mediadores o delegados partieron de las preguntas anteriores y fueron adaptadas a su perfil de observadores y miembros activos de la comunidad escolar aunque no hubiesen tenido individualmente esas vivencias.

A continuación se ha analizado la información a partir de la “Grounded Theory” o “Teoría Fundamentada” que implica construir la teoría a través del análisis interpersonal, lo que nos ha permitido realizar la siguiente presentación de resultados.

### 1.2. Presentación de categorías

Las categorías que encontramos una vez transcritos y analizados los discursos son las siguientes:

<b>Categorías Principales</b>	<b>Redefinición</b>	<b>Categorías Analíticas</b>	<b>Categorías Descriptivas</b>
Violencia y Victimización	A. Manifestaciones de violencia	A.1. Violencia manifiesta	amenazar
			pegar
			tirar de los pelos
			empujar
			insultar
			dar collejas
			dar patadas
			poner zancadillas
			pelear por tonterías
			A.2. Violencia relacional
	grabar la pelea		
	B.1. Motivos reputacionales	hacer la gracia	
		llamar la atención	
		hacerse el chulo	
	B.2. Objetores escolares	corpulencia física	
no atiende nada			
pasar el rato			
dar la lata			
estar de cachondeo			
B. Motivaciones de los violentos o alborotadores	formar bulla		
	repetidores		
	malos estudiantes		

	C. Sentimiento de las víctimas	C.1. Cómo se sienten	sin ganas de vivir
			la tomaron conmigo
			me siento fatal
			me hacen daño
		C.2. Cómo les ven	se ríen de ella y ella llora
			todo el mundo le tiene manía
	ese niño es conflictivo		
	D. Medidas para la convivencia	D.1. Relacionales	consolar
			animar
			mediación
			hablar con los padres
			aula de convivencia
		D.2. Punitivas	aula de convivencia
			más vigilancia
			poner partes
			castigo
			expulsión
E. Percepción de la violencia	E.1. Problemas de convivencia	cambio de centro	
		peleas puntuales o esporádicas	
		peleas en primer ciclo	
		peleas de broma	
	E.2. Acoso	hechos aislados	
		intencionalidad	
		reincidencia	

Esta tesis se ha centrado en el estudio de la violencia y de la victimización escolar en un instituto de educación secundaria. La violencia ejercida entre los adolescentes en el contexto escolar. Por ello se ha elegido como categoría principal la violencia y victimización. De ella se establecen las siguientes relaciones:

#### **A. Manifestaciones de violencia**

En este bloque hemos agrupado las distintas manifestaciones de violencia que los alumnos perciben, y hemos podido establecer a partir de estos datos dos categorías analíticas, una primera es la violencia manifiesta, que como hemos explicado en otros capítulos hace referencia a la agresión mediante confrontación directa, de la que obtenemos ejemplos como: amenazar, pegar, tirar de los pelos, empujar, insultar, dar collejas, dar patadas, poner zancadillas y pelear por tonterías; *“Las peleas que hay aquí en el recreo son siempre así, un poco de empujones solo, después ya las fuertes son fuera del centro, como el año pasado hubo una impresionante.”* y una segunda es

violencia relacional, que se refiere a la agresión indirecta en la que el agresor se sirve de otras personas para dañar o perjudicar a la víctima, de la que obtenemos ejemplos como: gastar bromas o grabar la pelea. *“Un día, estaban pegándole a una niña, tirándole de los pelos, patadas... y la gente en círculo y había gente grabando. Y al otro día estaba ella con todos sus amigos diciendo..., mira lo que le he hecho..., y toda la gente riéndose.”*

### **B. Motivaciones de los violentos o alborotadores**

En este bloque hemos establecido dos posibles motivaciones distintas en el empleo de la violencia. Una primera categoría es la de los motivos reputacionales. En el proceso de adaptación al instituto los grupos de iguales juegan un papel principal. Ellos piensan que las reglas de dicho grupo de referencia rigen la conducta. Entre las reglas están: llamar la atención, hacer la gracia, hacerse el chulo o ser el más fuerte. *“...yo creo que solo es para hacerse los graciosos, pero no son niños que estén siempre metidos en peleas”*. La otra categoría a la que hemos hecho referencia es la de objetos escolares, en la que se encuentran aquellos alumnos que por distintas razones han perdido totalmente el interés por los estudios y permanecen en el centro por otras motivaciones como la obligatoriedad legal o la persistencia de los padres. Entre sus conductas aparece: no atiende nada, pasar el rato, dar la lata, estar de cachondeo, formar bulla, obtener malos resultados académicos y repetir. *“...ellos lo que quieren es pasar el rato. A ellos les da igual aprobar o suspender...”*

### **C. Sentimiento de las víctimas**

Presentamos en este bloque dos categorías analíticas: la primera que hace referencia a la autopercepción de las víctimas, en la que incluimos manifestaciones como: sin ganas de vivir, la tomaron conmigo, me siento mal, y me hacen daño; *“...sin ganas de vivir vamos..., no me dejaban tranquilo y menos cuando salía tampoco...”*, y la segunda categoría que sitúa el punto de vista de los compañeros, donde aparecen expresiones como, se ríen de ella y ella llora, todo el mundo le tiene manía o ese niño es conflictivo. *“Muchas veces le dan collejitas o se meten... yo me he puesto muchas veces en el lugar del niño que se están metiendo con él, por algo que me hayan dicho a mí también... eso molesta mucho”*.

### **D. Medidas para la convivencia**

En este bloque se han establecido dos categorías analíticas atendiendo a las distintas actuaciones que los alumnos han puesto de manifiesto en relación al plan de convivencia del centro. Una primera es sobre las medidas de tipo relacional en donde se fomenta las relaciones interpersonales como vía de resolución de conflictos y en la que encontramos: consolar, animar, mediación, hablar con los padres y aula de convivencia. *“Ahora nos han puesto un programa de estos, pero que no son profesores, son niños los que solucionan los problemas”, “...mediadores...pero que son los alumnos mismos de la clase”*. Y una segunda categoría que agrupa las medidas de tipo punitivo o normativo que los alumnos han observado como: más vigilancia, poner partes, castigo, expulsión (se refiere a expulsión del centro por un periodo variable de días), cambio de centro, y también aparece aula de convivencia en esta categoría, esto es así porque esta aula cumple una doble función, la primera, reconducción de conductas a través de la atención individualizada y actividades dirigidas para aquellos alumnos que desean hacerlo y la segunda, simple corrección para aquellos otros que no quieren hacer nada. *“Ya lo han echado, ha estado en el aula de convivencia dos veces o tres.”*

### **E. Percepción de la violencia**

En este bloque establecemos dos categorías, la primera la hemos definido como problemas de convivencia, en donde incluimos referencias a: peleas puntuales o esporádicas, peleas en primer ciclo, peleas de broma, hechos aislados; *“...se pegan y al día siguiente son otra vez amigos”, “...se lo dicen de cachondeo, se ríen de todo el mundo, pero es una vez, ahora que lo acosen no, que no le pegan, le hacen una bromita y ya está...”* y la segunda categoría integra características propias del acoso escolar como la intencionalidad o la reincidencia. *“...que tenía que ir a por mí”, “...durante todo el año no me dejaban en paz, me tiraban gomillas, papeles..., que no me dejaban en paz y eso que yo era el que hacía mas tareas, no se que les pasó conmigo pero..., no me dejaban en paz, me tiraban gomillas, también hubo peleas contra mí”*.

### **1.3. Interpretaciones teóricas**

#### **1.3.1. Violencia manifiesta y sobre todo en primer ciclo**

La mayor parte de la violencia que se produce es violencia manifiesta, es decir la que se da mediante confrontación directa, y además ocurre con mucha mayor frecuencia en alumnos de 11 a 14 años, es decir los que cursan primer ciclo de ESO.

Investigaciones muy recientes como Sindic de Greuges (2007) y Felip i Jacas (2007), llegan a las mismas conclusiones que nosotros en este sentido.

### **1.3.2. Más problemas de convivencia que de acoso**

Para pasar de hablar de problemas de convivencia a hablar de problemas de violencia entre iguales o acoso escolar es necesario que en el comportamiento del alumno agresor se perciba la intencionalidad de la acción violenta, la repetición de dicha acción en el tiempo y la elección de la víctima por sus características, entre ellas la indefensión y debilidad. Esto supone que tiene que haber una premeditación, una estrategia para hacer daño perfectamente diseñada por uno o varios alumnos. Con esta investigación hemos constatado que en la mayoría de los problemas surgidos en las relaciones con iguales, estas características no se dan de manera clara y contundente. Sí hemos observado las distintas manifestaciones de violencia, dificultades en las relaciones, conflictos de intereses, etc. lo que nos lleva a hablar de problemas de convivencia, que se han ido solucionando con distintas estrategias como el diálogo entre los implicados, la escucha activa, la mediación, etc.

### **1.3.3. Alumno victimizado**

Otra cuestión importante es que, aunque como hemos dicho, no vemos que se de ese perfil de acosador de manera clara y contundente, sí se puede encontrar el alumno victimizado, que se percibe como tal y que está muy relacionado con el estatus de rechazado.

### **1.3.4. Teoría de la reputación**

Hemos denominado así a la utilización por parte de los adolescentes de la violencia como medio para reforzar su identidad con el grupo de iguales. Este resultado está en consonancia con el de Rodríguez (2004) cuando establece las cuatro necesidades básicas que presenta el agresor: necesidad de protagonismo, necesidad de sentir superioridad y poder, necesidad de ser diferente y necesidad de llenar un vacío emocional.

### **1.3.5. Alumnos que no quieren hacer nada**

En muchos casos ocurre que los alumnos que han perdido el interés por los estudios, se quedan rezagados y acumulan repeticiones de curso, son los que ocasionan mayores problemas en los centros por sus conductas disruptivas, y suelen ser también

posprotagonistas de acciones violentas hacia otros compañeros. Trianes (2002) y Avilés (2002) utilizan en su clasificación para diferenciar distintas problemáticas los términos de conductas disruptivas y desinterés académico. En nuestro caso, los alumnos a los que nos referimos en este apartado presentan características de ambos grupos, del primero: molestar e interrumpir frecuentemente en clase, incordiar a otros, preguntar insistentemente, levantarse sin permiso, etc.; y del segundo: no le interesa nada de lo que puede aprender, se ausenta mentalmente, no presta atención, no reacciona adecuadamente ante los requerimientos del profesorado, etc. Cerezo (1999), Estévez, Jiménez y Musitu (2007), Fernández (1998), Olweus (2005) y Trianes (2000), han estudiado a los agresores y coinciden en que es frecuente que sean repetidores, que su rendimiento escolar sea bajo y que manifiesten una actitud negativa hacia la escuela.

### **1.3.6. Prevención e integración de estrategias**

El plan de convivencia del centro establece como prioritarias las actuaciones dirigidas a la prevención e integra estrategias propias de planteamientos rígidos, en el sentido de conocimiento y aplicación de las normas de convivencia, con otros más flexibles, en el sentido de promover la resolución de los conflictos con el fomento de las relaciones interpersonales. Por un lado, la observación rigurosa de los derechos y deberes de los alumnos y, por otro, la utilización de técnicas como la escucha activa, la mediación, el método picas, etc. Los resultados obtenidos en este punto ponen de manifiesto que este conjunto de medidas son valoradas positivamente por los alumnos en la prevención y mejora de la convivencia. En la literatura científica ya existen investigaciones como las de Cava y Musitu (2002), Torrego (2006), Torrego, Funes y Moreno (2001) que ponen de manifiesto la necesidad de la utilización de estas estrategias.



## CAPÍTULO VII

### CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Para la presentación de este apartado vamos a seguir el mismo procedimiento que hemos seguido en la presentación de los resultados, primero las conclusiones surgidas de la técnica cuantitativa y a continuación las que se derivan de la cualitativa.

#### **Técnica Cuantitativa:**

#### **1. VICTIMIZACIÓN Y VIOLENCIA**

La victimización, que se ha definido como el hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, como se recordará, la hemos estudiado desde el punto de vista de sus tres dimensiones: la victimización manifiesta verbal, la victimización manifiesta física y la victimización relacional.

##### ***Victimización manifiesta verbal***

Respecto de la victimización manifiesta verbal (en la que las acciones negativas son de tipo verbal como insultos, amenazas, o motes) hemos constatado, que los alumnos que están en el grupo de victimizados presentan una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: menor estatus sociométrico, menor autoestima global, menor autoestima social, mayor autopercepción no conformista, menor autopercepción conformista, menor autopercepción de la reputación, mayor sentimiento de soledad, menor satisfacción con la vida, mayor actitud hacia la transgresión, mayor violencia manifiesta pura, mayor violencia manifiesta instrumental, mayor victimización manifiesta física, mayor victimización relacional, menor apoyo formal, menor comunicación abierta con la madre y menor comunicación abierta con el padre.

Y al utilizar el análisis discriminante para descubrir qué variables son mas importantes para predecir este tipo de victimización, obtenemos las variables siguientes: soledad, violencia manifiesta pura, victimización manifiesta física, victimización relacional y la autopercepción conformista, en esta última su relación con la función es negativa por tanto lo que podría predecir en la función sería la autopercepción no conformista. Estas cinco variables son las que mas influyen cuando consideramos el género masculino, alumnos. En el caso de género femenino, alumnas,

las variables son autoestima global en sentido negativo, es decir baja autoestima global; autopercepción no conformista; también aparece autopercepción conformista en sentido negativo, lo que refuerza a la anterior; soledad; satisfacción con la vida en sentido negativo, es decir, baja satisfacción con la vida; victimización manifiesta física y victimización relacional. Si consideramos las variables que aparecen como influyentes en ambos sexos obtenemos las siguientes: autopercepción no conformista, autopercepción conformista, soledad, victimización manifiesta física y victimización relacional. La violencia manifiesta pura aparece sólo en los alumnos y la autoestima global (baja) y la satisfacción con la vida (baja) sólo en las alumnas.

### ***Victimización manifiesta física***

Respecto de la victimización manifiesta física (en la que las acciones negativas son de tipo físico, puñetazos, empujones, patadas), hemos constatado, que los alumnos que están en el grupo de victimizados presenta una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: mayor autopercepción no conformista, menor autopercepción conformista, mayor sentimiento de soledad, mayor actitud hacia la transgresión, mayor violencia manifiesta pura, mayor violencia manifiesta reactiva, mayor violencia manifiesta instrumental, mayor victimización manifiesta verbal y mayor victimización relacional.

Y al utilizar el análisis discriminante para conocer qué variables son mas importantes para predecir este tipo de victimización, obtenemos las siguientes variables: violencia manifiesta pura, violencia manifiesta instrumental, victimización manifiesta verbal, victimización relacional y la autopercepción conformista, en esta última su relación con la función es negativa por tanto lo que podría predecir en la función sería la autopercepción no conformista. Estas cinco variables son las que mas influyen cuando consideramos el género masculino, alumnos. En el caso de género femenino, alumnas, las variables son estatus en sentido negativo, es decir bajo estatus; autopercepción no conformista; soledad; satisfacción con la vida en sentido negativo, es decir, baja satisfacción con la vida; victimización manifiesta verbal y victimización relacional. Si consideramos las variables que aparecen como influyentes en ambos sexos obtenemos las siguientes: autopercepción no conformista, victimización manifiesta verbal y victimización relacional. La violencia manifiesta pura y la violencia manifiesta

instrumental aparecen sólo en los alumnos y el estatus, soledad y la satisfacción con la vida (baja) sólo en las alumnas.

### ***Victimización relacional***

Respecto de la victimización relacional (en la que las acciones negativas son la exclusión social, difusión de rumores, etc.). hemos constatado, que los alumnos que están en el grupo de victimizados presenta una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: menor estatus sociométrico, menor autoestima global, menor autopercepción conformista, mayor sentimiento de soledad, menor satisfacción con la vida, mayor violencia manifiesta pura, mayor violencia manifiesta instrumental, mayor victimización manifiesta verbal, mayor victimización manifiesta física, menor apoyo formal, menor ajuste social (evaluado por el profesor) y menor comunicación abierta con la madre.

Y al utilizar el análisis discriminante para conocer qué variables son más importantes para predecir este tipo de victimización, obtenemos las siguientes variables: violencia manifiesta instrumental, victimización manifiesta verbal y victimización manifiesta física. Estas son las que mas influyen cuando consideramos el género masculino, alumnos. En el caso de género femenino, alumnas, las variables son autopercepción no conformista; soledad; satisfacción con la vida en sentido negativo, es decir, baja satisfacción con la vida; victimización manifiesta verbal y victimización manifiesta física. Si consideramos las variables que aparecen como influyentes en ambos sexos obtenemos las siguientes: victimización manifiesta verbal y victimización manifiesta física. La violencia manifiesta instrumental aparece sólo en los alumnos y la autopercepción no conformista, soledad y la satisfacción con la vida (baja) sólo en las alumnas.

### **En síntesis:**

Nos parece de interés subrayar las comunalidades existentes entre los tres tipos de victimización. Se ha constatado que las dimensiones comunes a las tres categorías son la autopercepción conformista que es menor que en el grupo de no victimizados, y la soledad, la violencia manifiesta pura y la violencia manifiesta instrumental que son mayores. Puede parecer sorprendente que los niños y niñas que son víctimas de la violencia utilicen más la violencia que aquellos que no están victimizados. Es evidente que no todos los niños victimizados utilizan la violencia, pero es un hecho constatable, a

través de nuestra propia experiencia y el conocimiento científico, que son muchos los niños victimizados que utilizan la violencia como defensa y provocación (Crack, Grotper y Rockhill, 1999 y Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Un aspecto que nos parece de interés subrayar es el hecho de que la satisfacción con la vida, inferior en las niñas victimizadas, es la dimensión que aparece en los tres tipos de victimización. Igualmente sucede con la dimensión de la soledad, que aparece en la victimización manifiesta física y victimización relacional y no en la victimización manifiesta verbal, superior en las niñas victimizadas respecto de las no victimizadas. Sin embargo, también es de interés resaltar el hecho de que estas mismas dimensiones no aparecen en los chicos. Parece como si las chicas fuesen más sensibles a los problemas relacionales que los chicos, o al menos, que para estas, tanto la soledad como la satisfacción con la vida son aspectos fundamentales que se satisfacen en las relaciones interpersonales y más próximas (Defensor del Pueblo, 2007; Felip i Jacas, 2007, y Ramos-Corpas y Musitu, 2007).

### **Violencia**

Las formas de violencia estudiadas son violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental. La violencia manifiesta se refiere a aquellos comportamientos de carácter agresivo que implican una confrontación directa con la víctima. Al igual que para la victimización, veremos a continuación las conclusiones de cada una de ellas por separado.

#### ***Violencia manifiesta pura***

Respecto de la violencia manifiesta pura, (que hace referencia a los actos violentos físicos como pegar, empujar, pelear, dar puñetazos, patadas, decir cosas malas y negativas de los demás, etc.) hemos constatado, que los alumnos del grupo que no ejerce este tipo de violencia presentan una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: mayor autoestima global, mayor autoestima académica, menor autopercepción no conformista, mayor autopercepción conformista, percepción ideal no conformista, mayor percepción ideal conformista, menor percepción ideal de la reputación, menor sentimiento de soledad, satisfacción con la vida, menor actitud hacia la transgresión, mayor actitud hacia la autoridad, menor violencia manifiesta reactiva, menor violencia manifiesta instrumental, menor victimización manifiesta verbal, menor victimización manifiesta física, menor

victimización relacional, mayor integración en la comunidad, mayor participación comunitaria, mayor apoyo formal, mayor rendimiento (evaluado por el profesor), mayor relación familiar (evaluada por el profesor), mayor comunicación abierta con la madre y mayor comunicación abierta con el padre.

Y al utilizar el análisis discriminante para conocer qué variables son mas importantes para predecir este tipo de violencia, obtenemos las siguientes variables: autopercepción no conformista; también aparece autopercepción conformista en sentido negativo, lo que refuerza a la anterior; percepción ideal no conformista; satisfacción con la vida en sentido negativo, es decir, baja satisfacción con la vida; actitud hacia la transgresión; actitud hacia la autoridad en sentido negativo; violencia manifiesta reactiva, violencia manifiesta instrumental; victimización manifiesta verbal; victimización manifiesta física; integración en la comunidad en sentido negativo; rendimiento (evaluado por el profesor) en sentido negativo; relación alumno-profesor (evaluado por el profesor) en sentido negativo; comunicación abierta con la madre en sentido negativo y comunicación abierta con el padre en sentido negativo. Estas variables son las que mas influyen cuando consideramos el género masculino, alumnos. En el caso de género femenino, alumnas, las variables son autoestima global en sentido negativo, es decir, baja autoestima global; autopercepción no conformista; percepción ideal no conformista; actitud hacia la transgresión; actitud hacia la autoridad en sentido negativo; violencia manifiesta reactiva; violencia manifiesta instrumental y comunicación abierta con el padre en sentido negativo. Las variables que son coincidentes en ambos sexos son las siguientes: percepción ideal no conformista, autopercepción no conformista, actitud hacia la autoridad, violencia manifiesta reactiva, violencia manifiesta instrumental, y comunicación abierta con el padre. La satisfacción con la vida (baja), victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, integración en la comunidad, rendimiento (evaluado por el profesor), relación alumno-profesor (evaluado por el profesor) y comunicación abierta con la madre aparecen sólo en los alumnos y la autoestima global (baja) sólo en las alumnas.

### ***Violencia manifiesta reactiva***

Respecto de la violencia manifiesta reactiva (que se produce como reacción a una actitud violenta previa por ejemplo, amenazar cuando se ha sido amenazado, pegar como consecuencia de haber sido dañado o herido, pegar, patear o dar puñetazos

cuando algo produce enfado, etc.) hemos constatado, que los alumnos del grupo que no ejerce este tipo de violencia presentan una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: mayor estatus, mayor autoestima académica, menor autopercepción no conformista, menor autopercepción de la reputación, menor percepción ideal no conformista, mayor satisfacción con la vida, menor actitud hacia la transgresión, mayor actitud hacia la autoridad, menor violencia manifiesta pura, menor violencia manifiesta instrumental, menor victimización manifiesta física, menor victimización relacional, mayor rendimiento (evaluado por el profesor), mayor relación familiar (evaluada por el profesor), mayor relación alumno-profesor (evaluado por el profesor), mayor comunicación abierta con la madre y mayor comunicación abierta con el padre.

Y al utilizar el análisis discriminante para conocer qué variables son mas importantes para predecir este tipo de violencia, obtenemos las siguientes variables: autoestima académica en sentido negativo, es decir, baja autoestima académica; autopercepción no conformista; percepción ideal no conformista; percepción ideal de la reputación; satisfacción con la vida en sentido negativo, es decir, baja satisfacción con la vida; actitud hacia la transgresión; actitud hacia la autoridad en sentido negativo; violencia manifiesta pura; violencia manifiesta instrumental; victimización manifiesta física y rendimiento (evaluado por el profesor) en sentido negativo. Estas variables son las que mas influyen cuando consideramos el género masculino, alumnos. En el caso de género femenino, alumnas, las variables son autoestima académica en sentido negativo, es decir, baja autoestima académica; autopercepción no conformista; percepción ideal no conformista; satisfacción con la vida en sentido negativo, es decir, baja satisfacción con la vida; actitud hacia la transgresión; actitud hacia la autoridad en sentido negativo; violencia manifiesta pura; violencia manifiesta instrumental; rendimiento (evaluado por el profesor) en sentido negativo; comunicación abierta con la madre en sentido negativo y comunicación abierta con el padre en sentido negativo. Las variables que son coincidentes en ambos sexos han sido las siguientes: autoestima académica, autopercepción no conformista, rendimiento (evaluado por el profesor), percepción ideal no conformista, satisfacción con la vida, actitud hacia la transgresión, actitud hacia la autoridad, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta instrumental. La percepción ideal de la reputación y victimización manifiesta física aparecen sólo en los alumnos y

la comunicación abierta con la madre(baja) y comunicación abierta con el padre(baja) sólo en las alumnas.

### ***Violencia manifiesta instrumental***

Respecto de la violencia manifiesta instrumental (que hace referencia a aquella violencia que se produce para conseguir algo por ejemplo, utilizar la amenaza, el desprecio, hacer comentarios negativos sobre los demás, dar golpes y puñetazos, y/o hacer daño para conseguir algo que se quiere) hemos constatado, que los alumnos del grupo que no ejerce este tipo de violencia presentan una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: mayor autoestima académica, menor autopercepción no conformista, mayor autopercepción conformista, menor percepción ideal no conformista, mayor percepción ideal conformista, menor soledad, mayor satisfacción con la vida, menor actitud hacia la transgresión, mayor actitud hacia la autoridad, menor violencia manifiesta pura, menor violencia manifiesta reactiva, menor victimización manifiesta verbal, menor victimización manifiesta física, menor victimización relacional, mayor integración en la comunidad, mayor apoyo informal, mayor apoyo formal, mayor comunicación abierta con la madre y mayor comunicación abierta con el padre.

Y al utilizar el análisis discriminante para conocer qué variables son mas importantes para predecir este tipo de violencia, obtenemos las siguientes variables: percepción ideal no conformista; también aparece percepción ideal conformista en sentido negativo, lo que refuerza a la anterior; soledad; actitud hacia la transgresión; actitud hacia la autoridad en sentido negativo; violencia manifiesta pura; violencia manifiesta reactiva; victimización manifiesta física; victimización relacional; integración en la comunidad en sentido negativo; apoyo informal en sentido negativo; comunicación abierta con la madre en sentido negativo y comunicación abierta con el padre en sentido negativo. Estas variables son las que mas influyen cuando consideramos el género masculino, alumnos. En el caso de género femenino, alumnas, las variables son autopercepción no conformista; percepción ideal no conformista; percepción ideal de la reputación; satisfacción con la vida en sentido negativo, es decir, baja satisfacción con la vida; actitud hacia la transgresión; violencia manifiesta pura; violencia manifiesta reactiva; victimización relacional; comunicación abierta con la madre en sentido negativo y comunicación abierta con el padre en sentido negativo. Las

variables que son coincidentes en ambos sexos han sido las siguientes: percepción ideal no conformista, actitud hacia la transgresión, violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva, victimización relacional, comunicación abierta con la madre y comunicación abierta con el padre. La percepción ideal conformista, soledad, actitud hacia la autoridad, victimización manifiesta física, integración en la comunidad y apoyo informal aparecen sólo en los alumnos y la autopercepción no conformista y la satisfacción con la vida (baja) sólo en las alumnas.

**En síntesis:**

En los tres tipos de violencia constatamos las siguientes comunalidades: por una parte, en la autoestima académica, la satisfacción con la vida, la actitud hacia la autoridad y la comunicación con el padre y con la madre son comunes a los tres tipos de violencia y, además, se obtienen puntuaciones inferiores que en los alumnos no violentos; y por otra parte, en la autopercepción no conformista, la percepción ideal no conformista, la actitud hacia la transgresión, la victimización manifiesta física y la victimización relacional, además de comunes en los tres grupos, se obtienen puntuaciones superiores que en los alumnos no violentos.

Un aspecto que nos llama la atención respecto de los tres tipos de violencia es el hecho de que la satisfacción con la vida y la comunicación con el padre y la madre son inferiores a las de los niños no violentos. Es decir, parece que las dificultades de la comunicación en la familia, la satisfacción con la vida y la violencia tienen algún tipo de relación que consideramos muy importante seguir investigando en la explicación de la violencia entre iguales (Estévez, Murgí, Moreno y Musitu, 2007). Indudablemente, todas las dimensiones antes relacionadas son significativas pero estas que acabamos de mencionar son de especial relevancia porque, además de su interés psicosocial, son muy pocos los trabajos científicos en los que se analizan estas dimensiones.

Estos resultados se reflejan también con claridad en los análisis discriminantes en donde la autopercepción no conformista, percepción ideal no conformista, actitud hacia la transgresión, victimización manifiesta física y victimización relacional, tienen relaciones positivas con la función; y la satisfacción con la vida, la actitud hacia la autoridad y la comunicación con el padre y la madre tienen relaciones negativas. Estos resultados, como es obvio, no hacen más que confirmar los obtenidos en el análisis de

los conglomerados y que creemos que ha quedado suficientemente explicado en el punto anterior.

Para finalizar este apartado consideramos relevante aludir a las dimensiones que son comunes y diferenciales en chicos y chicas. Son comunes, la percepción ideal no conformista, el rendimiento evaluado por el profesor, la satisfacción con la vida, la actitud hacia la transgresión, hacia la autoridad y violencia manifiesta pura, reactiva e instrumental. Nos llama la atención la dimensión “satisfacción con la vida”, en el sentido de que tanto en niños como en niñas con mayores índices de violencia están, a su vez, menos satisfechos con la vida. Esta dimensión aunque ya ha sido analizada recientemente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005 y Estévez, 2005), creemos de interés seguir investigando con ella para descubrir las implicaciones de esta dimensión en el análisis de la violencia en sus diferentes manifestaciones. Y respecto de las variables diferenciales hemos observado que la victimización manifiesta física solo destaca en los alumnos. Este es otro de los aspectos que nos parece muy sugerentes en la medida en que son coincidentes con los resultados obtenidos con otras investigaciones y que hacen referencia a la mayor utilización de acciones negativas de tipo físico, puñetazos, patadas, etc. por parte de los chicos en relación a las chicas (Defensor del Pueblo, 2007 y Felip i Jacas, 2007).

## **2. COMUNIDAD: Integración y Participación**

Respecto de la variable integración en la comunidad hemos constatado, que los alumnos del grupo más integrado en la comunidad presentan una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: mayor autoestima global, mayor autoestima social, mayor autopercepción conformista, mayor autopercepción de la reputación, menor percepción ideal no conformista, mayor percepción ideal conformista, mayor percepción ideal de la reputación, menor soledad, mayor satisfacción con la vida, mayor actitud hacia la autoridad, menor violencia manifiesta pura, menor violencia manifiesta instrumental, menor victimización manifiesta verbal, menor victimización manifiesta física, menor victimización relacional, mayor participación comunitaria, mayor apoyo informal, mayor apoyo formal, menor relación familiar (evaluada por el profesor), mayor comunicación abierta con la madre y mayor comunicación abierta con el padre.

### **En síntesis:**

Destacaríamos de estos resultados los siguientes datos: Los recursos personales (autoestima, satisfacción con la vida, reputación); los familiares (la comunicación con ambos padres) y finalmente los recursos comunitarios (el apoyo social, formal e informal), son componentes muy relevantes en el ajuste y adaptación de niños y niñas adolescentes. Creemos que esta aportación es importante en la medida que alude a dimensiones hasta ahora consideradas muy significativas tanto en el ámbito individual como en el familiar y comunitario. Con estos resultados consideramos que hemos abierto una línea de trabajo realmente sugerente y que está íntimamente relacionada con lo que es la intervención psicosocial y comunitaria. El desafío ahora sería el comprobar en qué medida la integración en la comunidad es un factor determinante en la explicación de las conductas desadaptativas de niños y niñas adolescentes en el ámbito escolar. Y en qué medida es un factor mediacional entre las relaciones familiares y la escuela en el sentido de que las familias con problemas de soledad, de aislamiento social o de exclusión tienen más problemas de comunicación con sus hijos y, al mismo tiempo, y probablemente por esta razón, son menos potenciadoras de recursos. Esta idea ya se ha constatado en trabajos relacionados con la violencia familiar y el ajuste de los hijos (Corse, Schmid, y Trickett, 1990; Garbarino y Crouter, 1978; Gaudin y Pollane, 1983; Gracia y Musitu, 1997; Howze y Kotch, 1984; Polansky et al., 1981; Vondra, 1990), pero no en temas de violencia y victimización escolar, al menos que nosotros sepamos.

Respecto de la participación comunitaria constatamos resultados muy similares a los obtenidos con la integración en la comunidad. De nuevo, subrayaríamos los mismos aspectos teóricos referenciados y explicados con la integración.

### **3. RENDIMIENTO EVALUADO POR EL PROFESOR**

Respecto de la variable rendimiento evaluado por el profesor hemos constatado, que los alumnos del grupo con alto rendimiento evaluado por el profesor presentan una relación significativa con las variables estudiadas en el siguiente sentido: mayor estatus, mayor autoestima global, mayor autoestima académica, menor autoestima social, menor autopercepción no conformista, menor autopercepción de la reputación, menor percepción ideal no conformista, mayor satisfacción con la vida, menor actitud hacia la

transgresión, mayor actitud hacia la autoridad, menor violencia manifiesta pura, menor violencia manifiesta reactiva, menor violencia manifiesta instrumental, mayor ajuste social (evaluado por el profesor), mayor relación familiar (evaluado por el profesor), mayor relación profesor-alumno (evaluado por el profesor), mayor comunicación abierta con la madre y mayor comunicación abierta con el padre.

**En síntesis:**

Estos resultados vienen a confirmar de nuevo, el hecho de que la percepción del profesor de sus alumnos es muy convergente con la percepción que los alumnos tienen de sus iguales. En realidad, con el rendimiento evaluado por el profesor a lo que se alude es a un conjunto de variables individuales, familiares y sociales, las cuales tienen la misma dirección o sentido que las variables analizadas en el estudio de la violencia. Creemos que no hay muchas dudas en relación con el ajuste escolar y el rendimiento, en el sentido de que los problemas de ajuste, los cuales están relacionados a su vez con factores individuales, familiares y sociales, inciden negativamente en la percepción del profesor de su rendimiento. En realidad, estos datos no hacen una especial contribución al conocimiento científico relacionado con la violencia escolar. Sin embargo, hay una dimensión que nos parece realmente importante y que merece, por una parte, un análisis en el contexto de este trabajo, y por otra, una mayor investigación. Nos estamos refiriendo al hecho de que aquellos alumnos mejor ajustados y, en consecuencia, con mejor rendimiento, según nuestros resultados, tienen una menor autoestima social. No sabemos muy bien como interpretar este resultado pero intentando una aproximación creemos que los alumnos violentos que, como hemos visto, tienen serios problemas de ajuste, tienen la “capacidad” para crear una red de apoyo fundamentándose en las amenazas y en su presunción de ser fuerte y bravo, y un defensor a ultranza de quien le demuestre o exprese una cierta lealtad. Este efecto social, nos referimos a la creación de este tipo de redes tiene un alto impacto en la comunidad escolar puesto que es bien sabido la importancia que tiene para los adolescentes de ambos sexos el pertenecer a un grupo “influyente y poderoso”. Y estos son los marcos de referencia que, aunque no son los únicos, si son importantes en la percepción que alumnos y alumnas tienen de sí mismos respecto del mundo social y de las relaciones interpersonales. Como ya hemos indicado este es un aspecto que merece una mayor exploración y análisis. En este sentido, también creemos de interés resaltar el hecho de que la autoestima social es un

componente muy importante en el consumo de alcohol y sustancias en la adolescencia, en el sentido de que el mayor consumo de alcohol tiene lugar en adolescentes con mayor autoestima social (Musitu y Herrero, 2003; McGee y Williams, 2000; S  ller, et al., 2001; Wright y Moore, 1982; Young, et al., 1989). El desafío est   en descubrir las implicaciones a largo plazo que tiene la autoestima social, no solamente en el consumo de sustancias y conductas delictivas sino también en el ajuste en la escuela.

#### **4. RELACIONES CAUSALES**

##### **Comunidad y Victimización**

En este modelo observamos que las relaciones con la comunidad se relaciona con la victimización lo cual ya hemos constatado en los análisis previos, como también hemos considerado el interés científico y aplicado que tendría profundizar en esta relación. Pero además, esta relación discurre a través de la comunicación con el padre y la madre, que como ya hemos comentado anteriormente son verdaderos potenciadores de la autoestima social lo cual también se refleja claramente en el modelo, y esta dimensión disminuye la victimización.

Por otra parte constatamos en el modelo que la relación con la comunidad potencia la satisfacción con la vida y esta disminuye el sentimiento de soledad. Y el sentimiento de soledad incrementa significativamente la victimización. También se constata que la comunicación con el padre y la madre incrementa la satisfacción con la vida y disminuye el sentimiento de soledad. Lo que verdaderamente nos parece mas interesante es el hecho de que la comunicación con el padre y la madre junto con la satisfacción con la vida; y la autoestima social junto con la soledad, son cuatro pilares importantísimos que se encuentran claramente diferenciados en las relaciones de la integración y participación comunitaria y la victimización (Cava, Musitu y Vera, 2001; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005 y Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez, 2008). A nuestro juicio, la aportación más significativa es la relación de la integración y de la participación comunitaria con la victimización que discurre a través de la comunicación con el padre y la madre y la satisfacción con la vida. En trabajos previos se han constatado las relaciones existentes entre la comunicación con el padre y la madre y la soledad (Estévez, Herrero y Musitu, 2005) y también de la comunicación con el padre y

la madre con la autoestima social y satisfacción con la vida (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

### **Comunicación, Rendimiento y Satisfacción**

En este modelo hemos pretendido explorar las implicaciones de la comunicación con el padre y la madre con el rendimiento y la satisfacción con la vida. Ya hemos observado anteriormente la importancia que tiene esta relación hasta el punto de que hemos constatado que se encuentra presente en todos los análisis realizados y con una presencia muy relevante. En el modelo observamos el hecho de que la comunicación con el padre y la madre tiene un efecto directo en la satisfacción con la vida en el sentido de que las relaciones de padre y madre con hijos e hijas desempeña un rol importante en la satisfacción con la vida de los hijos. Esta relación ya se ha observado en otros trabajos (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007). También se observa una relación inversa entre la comunicación con el padre y la madre y la conducta violenta en el sentido de que cuanto mayor es la comunicación con el padre y la madre menor es la conducta violenta. Este resultado también se ha constatado en otros trabajos (Estévez, 2006 y Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). También observamos una relación directa de la comunicación con la autoestima social y académica, mayor en esta última, en el sentido de que la comunicación positiva con el padre y la madre potencia ambas dimensiones de la autoestima, la social y la académica (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007 y Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez, 2008). Lo que consideramos que es una verdadera aportación es el hecho de que la comunicación del padre y la madre no tiene una relación directa con el rendimiento sino que discurre a través de la autoestima social que es potenciada por estas relaciones comunicativas con los padres y con el estatus, el cual potencia el rendimiento escolar. Y lo más interesante es el hecho de que la autoestima social tiene una relación inversa con el rendimiento, en el sentido de que cuanto mayor sea la autoestima social, menor es este último. Este resultado nos parece verdaderamente sugerente y que viene a confirmar un hecho al que anteriormente hemos aludido y que se refiere a que los niños violentos, en su mayoría, tienen una alta autoestima social, porque se rodean de otros niños que en determinados contextos tienen una alta capacidad de convocatoria, pero cuando se pregunta a los niños sobre contextos significativos como es el juego o una actividad escolar, entonces la relación de la

autoestima social con el rendimiento está definida por el estatus. Otro aspecto también relacionado con la autoestima social es su relación directa con la satisfacción con la vida, lo cual ya ha sido analizado en otros trabajos (Cava y Musitu, 2001 y Cava, Musitu y Murgui, 2006) con lo cual no es de especial relevancia analizarlo en este contexto. Finalmente, la comunicación con el padre y la madre tiene una relación directa con la satisfacción con la vida lo cual ya hemos constatado a lo largo del trabajo y también hemos observado, que esta relación discurre a través de la autoestima académica y la conducta violenta en el siguiente sentido: por una parte, la comunicación con el padre y la madre incrementa la autoestima académica y, esta a su vez, disminuye la conducta violenta, la cual, a su vez, disminuye la satisfacción con la vida. Ya hemos observado anteriormente como la autoestima académica tiene relaciones positivas con el ajuste escolar lo cual se refleja con claridad en el modelo al observar como la autoestima académica disminuye la conducta violenta y esta la satisfacción con la vida. En síntesis, la comunicación con el padre y la madre tiene relaciones directas con el rendimiento y con la satisfacción con la vida. En el primero a través de la autoestima social y el estatus sociométrico; en la segunda, además de una relación directa, tiene una relación que discurre a través de la autoestima académica y la conducta violenta.

### **Técnica Cualitativa:**

#### **5. VIOLENCIA, DESINTERÉS ESCOLAR Y REPUTACIÓN**

- La mayor parte de la violencia que se produce es violencia manifiesta, es decir la que se genera mediante confrontación directa, y además ocurre con mucha mayor frecuencia en alumnos de 11 a 14 años, es decir los que cursan primer ciclo de ESO. Investigaciones muy recientes como Sindic de Greuges (2007) y Felip i Jacas (2007), llegan a las mismas conclusiones que nosotros en este sentido.

- Muchas de las conductas violentas que se producen son protagonizadas por los alumnos que han perdido el interés por los estudios, se quedan rezagados y acumulan repeticiones de curso. Trianes (2002) y Avilés (2002) utilizan en su clasificación para diferenciar distintas problemáticas los términos de conductas disruptivas y desinterés académico. En nuestro caso, los alumnos a los que nos referimos en este apartado presentan características de ambos grupos, del primero: molestar e interrumpir frecuentemente en clase, incordiar a otros, preguntar

insistentemente, levantarse sin permiso, etc.; y del segundo: no le interesa nada de lo que puede aprender, se ausenta mentalmente, no presta atención, no reacciona adecuadamente ante los requerimientos del profesorado, etc. Cerezo (1999), Estévez, Jiménez y Musitu (2007), Fernández (1998), Olweus (2005) y Trianes (2000), han estudiado a los agresores y coinciden en que es frecuente que sean repetidores, que su rendimiento escolar sea bajo y que manifiesten una actitud negativa hacia la escuela.

- Se detecta la utilización por parte de los adolescentes de la violencia como medio para reforzar su identidad con el grupo de iguales. Este resultado está en consonancia con el de Rodríguez (2004) cuando establece las cuatro necesidades básicas que presenta el agresor: necesidad de protagonismo, necesidad de sentir superioridad y poder, necesidad de ser diferente y necesidad de llenar un vacío emocional. En el mismo sentido, otros autores han observado que, para algunos adolescentes la reputación se logra mediante la implicación en conductas transgresoras y violentas en el aula (Cava y Musitu, 2002; Emler y Reycher, 2005).

## **6. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA, DE ACOSO Y DE VICTIMIZACIÓN**

- La mayoría de los conflictos encontrados son problemas de convivencia. “...*Se pegan y al día siguiente son otra vez amigos*”. Hablamos de problemas de convivencia, cuando los problemas en las relaciones se resuelven unilateralmente, y sólo una parte consigue sus intereses. En los problemas de convivencia hay respuestas agresivas, pero no se dan de manera repetitiva, por lo que no produce la victimización del contrario

- También y en menor medida se detecta casos de acoso escolar, “...*que tenía que ir a por mí*”, “...*durante todo el año no me dejaban en paz, me tiraban gomillas, papeles....* El acoso escolar incluye dentro de su definición, el que sea repetitivo e intencional.

- Se distinguen más casos de alumnos victimizados que de alumnos acosadores. Es decir, aunque no se observen en muchos casos los elementos característicos del acoso escolar, (desequilibrio de poder, intencionalidad y repetición e indefensión y personalización) sí se produce la percepción en los alumnos víctimas, de las consecuencias de la victimización, (fracaso escolar, trauma psicológico, riesgo

físico, insatisfacción, ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y riesgo para su desarrollo equilibrado). Estudios llevados a cabo en Europa y EEUU ponen de manifiesto que, en general, el número de víctimas es superior al de agresores. Klicpera y Gasteiger-Klicpera (1996); Olweus (2001); Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt (2001); Serrano e Iborra (2005); Smith y Shu (2000) y Stevens y Van Oost (1995).

## **7. PREVENCIÓN**

- El conjunto de medidas llevadas a cabo en el centro para la prevención de la violencia así como el modelo desarrollado son valoradas positivamente por los alumnos en la prevención y mejora de la convivencia. Este modelo integra estrategias propias de planteamientos rígidos, en el sentido de conocimiento y aplicación de las normas de convivencia, con otros más flexibles, en el sentido de promover la resolución de los conflictos con el fomento de las relaciones interpersonales. Por un lado, la observación rigurosa de los derechos y deberes de los alumnos y, por otro, la utilización de técnicas como la escucha activa, la mediación, el método Pikas, etc. En la literatura científica ya existen investigaciones como las de Cava y Musitu (2002), Torrego (2006), Torrego, Funes y Moreno (2001) que ponen de manifiesto la necesidad de la utilización de estas estrategias.

## **CAPÍTULO VIII**

### **SUGERENCIAS Y REFLEXIONES**

#### **1. SUGERENCIAS PARA EL FUTURO**

Cualquier investigación que se realice en el ámbito de la academia requiere de la precisión de sus objetivos de forma que puedan ser realizables en función de los recursos existentes en cada momento para su desarrollo. Por ello y desde la consideración de que este trabajo contribuye a la literatura científica existente hasta el momento sobre violencia y victimización en adolescentes escolares, a continuación se exponen algunas limitaciones que se proponen como sugerencias de futuras investigaciones.

En primer lugar, sería interesante incorporar en futuras investigaciones la influencia del origen étnico y cultural de la víctima en los problemas de violencia escolar y sobre los efectos que esta conducta tiene en el desarrollo de problemas de ajuste psicosocial. De acuerdo con el informe del Defensor del Pueblo (2007) el riesgo de victimización de los alumnos inmigrantes duplica al del alumnado autóctono en las modalidades de exclusión social y de amenazas con armas. Por ello, sería de interés científico la incorporación del factor cultural “origen familiar” en el estudio del problema de la violencia escolar y de la victimización, tal y como se sugiere en el citado informe.

En segundo lugar, se trata de un estudio transversal, por lo que las relaciones obtenidas entre las variables objeto de estudio podrían estar explicadas, al menos en parte, por factores dependientes del contexto y circunstancias concretas de la recogida de datos. Sería recomendable que, en futuras investigaciones, se incorpore la variable temporal y se recoja información en distintos momentos del estudio. De esta manera, el trabajo ganaría en rigor científico. Sin embargo, este tipo de estudio longitudinal requiere de mucho esfuerzo adicional que ha sido imposible sostener en la presente investigación. Hubiera sido necesario más tiempo para la elaboración de la tesis doctoral y sobre todo más medios económicos para poder contar con material suficiente de recogida de datos en tantos momentos como se hubiera planteado. Por otro lado, realizar un estudio longitudinal con muestra escolar es complicado porque los

estudiantes cambian de compañeros, de aula y de profesores en los sucesivos años de escolarización, por lo que es verdaderamente difícil hacer un seguimiento de todos los participantes.

Por otro lado, para la recogida de información, si bien hemos considerado la opinión de varios informantes, a saber: los adolescentes, sus profesores y sus compañeros (éstos últimos en el cuestionario sociométrico), sería interesante incorporar en futuras investigaciones a los padres y madres como informantes de cuestiones tales como la calidad de la comunicación familiar o el ajuste comportamental del hijo. Es posible que las medidas de autoinforme se encuentren sesgadas por la deseabilidad social del adolescente, sin embargo, si contamos con información de los padres podremos contrastar las respuestas dadas por los hijos. Esta visión múltiple permitirá obtener una visión más completa e integradora de esta problemática (Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007).

También consideramos muy importante seguir trabajando con las entrevistas en profundidad e incorporar la técnica de los grupos de discusión, que puede aportar una información muy valiosa no sólo para el análisis de la violencia y victimización sino igualmente para la mejora de la convivencia escolar.

Finalmente, como última consideración del estudio en conjunto, creemos que sería interesante ampliar el análisis del maltrato entre compañeros a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación -lo que podríamos denominar ciberbullying-, un tipo de acoso de aparición sumamente reciente. Así incorporamos la recomendación que aparece en el Informe del Defensor del Pueblo (2007), el estudio de las nuevas formas de acoso escolar utilizadas a través de las tecnologías de la información y la comunicación -teléfono móvil y red internet- para cometer abusos contra las compañeras y compañeros del centro escolar.

## **2. REFLEXIONES FINALES**

### **2.1. Conflictos entre iguales o acoso**

En los centros escolares se recibe, con relativa frecuencia, a padres de alumnos que informan de la situación de acoso que sufre su hijo. En la mayoría de los casos se trata de un conflicto de relaciones personales entre adolescentes. Sin embargo, los padres, influenciados por algunos medios de comunicación que magnifican los hechos y lo explotan desde el sensacionalismo, persisten en su convicción, lo cual trae consigo otros problemas. Creemos que los niveles de acoso escolar en los centros de secundaria son mucho menores de lo que pretenden transmitir los medios de comunicación. La evaluación del nivel de acoso de un centro requiere un instrumento adecuado para tal fin y a nuestro entender, no existe aún en el ámbito de la investigación, si tenemos en cuenta que la definición de acoso escolar desde el punto de vista legislativo (en Andalucía) es, como hemos visto, publicada en BOJA el 14 de noviembre de 2007. Habría que partir de una definición clara del concepto, que el alumno entendiera, y además habría que referirse a casos concretos donde se pudiera aplicar esa definición.

Nosotros no hemos utilizado instrumentos que midan directamente el acoso escolar, definido por la normativa citada anteriormente cuyas características son desequilibrio de poder, intencionalidad/repeticón e indefensión/personalización, pero sí otros, como hemos visto; uno, que mide la conducta violenta y otro que mide la victimización. Por ello, ha sido necesario realizar un seguimiento exhaustivo de los casos posibles con las entrevistas en profundidad, para poder afirmar que existe el acoso escolar; sin embargo, la mayoría de los conflictos que tienen lugar, los identificamos como problemas de convivencia, e igualmente decimos que se dan con mucha más frecuencia casos de alumnos victimizados que de alumnos acosadores. También creemos que la existencia del más mínimo indicio de la presencia de este tipo de violencia es suficiente para intervenir, aunque, como hemos dicho, la mayoría de los casos resultan ser problemas de convivencia cuya solución es mucho más factible. Como además, es más fácil descubrir a un alumno victimizado, debe quedar clara la necesidad de actuar con la máxima determinación cuando se detecta un caso, ya que las consecuencias pueden ser irreversibles. Teniendo en cuenta que las características de reincidencia e intencionalidad son determinantes para identificar a un agresor o bully,

pero no así para una víctima, que puede sufrir las acciones violentas de distintos miembros de la comunidad sin que estos lo hagan de forma recurrente.

La primera actuación de jefatura de estudios que se describe en el capítulo primero, o alguna otra similar, es fundamental ya que permite trasladar a la víctima apoyo y seguridad en los primeros momentos en los que el alumno decide hablar del problema. De esta forma, el alumno abre la posibilidad de trabajar para su solución. Si utilizamos la terminología reflejada en el capítulo III de esta tesis podemos decir que estaríamos en “prevención secundaria e implica estrategias diseñadas para individuos que muestran primeras señales del desorden, para prevenir el desarrollo de problemas más severos” (Meyers & Nastasi, 1999).

## **2.2. Actuaciones en el centro y resultados**

Estamos convencidos de que se debe trabajar en los centros desde el ámbito de la prevención. A continuación se presentan brevemente las actividades desarrolladas en el centro objeto de la investigación durante los cursos previos a esta tesis doctoral:

- UNO: El reparto homogéneo de los alumnos en los distintos cursos de 1º a 3º de ESO, conformando grupos de similares características “a priori”, mejora la convivencia. Estos grupos se estructuran con los siguientes criterios: se reparten entre todos los grupos de un mismo curso los alumnos repetidores; se reparten los alumnos con diferente rendimiento escolar, es decir, los alumnos que han elegido la optativa que no supone ningún refuerzo educativo (ejemplo: francés), y los alumnos que eligen una optativa que supone un refuerzo educativo se reparten igualmente. Del mismo modo, se reparten los alumnos que eligen religión o la alternativa a esta asignatura, y se procura que en todas las aulas haya un equilibrio entre alumnos y alumnas. En último lugar, cuando ya están formados los grupos, se revisan para separar alumnos que presenten problemas de convivencia e impedir que puedan coincidir en un mismo grupo. En el caso de los alumnos que vienen para primero de ESO, se procura agrupar al alumnado que procede de un mismo colegio para facilitar su integración al cambiar de centro educativo y también se tiene en cuenta el informe de tránsito que llega desde los colegios.

▪ DOS: La aplicación del modelo de intervención de Lera & Cela (2000), que se utiliza de manera general para la educación en valores y que en el caso de las relaciones entre iguales se concreta en tres etapas:

1. Sensibilización, que persigue favorecer el interés por el problema. Se realiza un acercamiento al problema con materiales que hagan reflexionar al alumnado sobre la importancia de las actitudes del bullying en el aula y el ponerse en el punto de mira de los demás.

2. Formación, que persigue la comprensión de la naturaleza del problema. Se les explica en qué consiste el problema, y la necesidad de actuar cuando los derechos de los demás no son respetados. Que conozcan los roles de los implicados, las consecuencias, y la importancia de evitar el uso de estrategias de prepotencia por el bien de todos.

3. Acción, que persigue que el alumno comience a cambiar el problema por iniciativa propia. En esta etapa se promueve que sea el propio alumno quien tome la iniciativa y decida organizar actividades como ver películas y comentarlas, establecer debates en el aula, organizar actividades en el patio de recreo para evitar exclusiones, formación en resolución de conflictos, organizar actividades de convivencia, buscar indicadores de disminución de violencia, grabar situaciones conflictivas y analizarlas en el aula, analizar situaciones de violencia social en la sociedad en general, etc. El profesorado debe ser quien facilite, organice y colabore para que estas actividades se inicien y se desarrollen adecuadamente.

▪ TRES: También en el centro que nos ocupa se puso en marcha lo que Torrego y Moreno (2001) denominan un “modelo integrado de mejora de la convivencia” en el que se combinan medidas sancionadoras con actuaciones dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales. El modelo integrado, como su nombre indica, integra los aspectos más positivos del modelo punitivo-normativo y del modelo relacional. Del primero recoge la necesidad de que en las instituciones existan límites y normas definidas y por lo tanto consecuencias ante el incumplimiento de las mismas, y del relacional, el énfasis en la relación interpersonal como sistema para resolver los conflictos. El modelo integrado, pretende, por tanto, resolver el conflicto trascendiendo el acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del modelo relacional puro. Este modelo ha de quedar legalizado desde una perspectiva de centro, por esta razón ha de

quedar recogido en el plan de convivencia de los centros que lo asuman. Por otra parte exige contar en el centro con capacidades y estructuras que potencien el diálogo (equipos de mediación, estructuras de participación, etc.).

▪ CUATRO: El conjunto de actividades desarrolladas en el instituto durante los tres últimos cursos para la realización de esta investigación, que si utilizamos la terminología reflejada en el capítulo III de esta tesis podemos definir como “prevención primaria: estrategias diseñadas para prevenir que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas del desorden (Meyer y Nastasi, 1999), ha potenciado el interés del profesorado por este ámbito de su competencia despertando una actitud muy favorable hacia la búsqueda de soluciones. (en el apartado de procedimiento aparecen detalladas las actividades más importantes de esta investigación).

Los resultados obtenidos en cuanto a mejora de la convivencia se pueden extraer de la evolución de los incidentes relacionados con la convivencia registrada en el centro desde el curso 2004-2005, fecha en la que se comienza con las actuaciones recogidas anteriormente. Los datos son los siguientes:

Curso	Nº alumnos	Total de partes	Nº Alumnos expulsados alguna vez	% alumnos expulsados del total alumnos del centro
2004/2005	483	No se dispone del dato	57	11,8
2005/2006	549	1038	63	11,4
2006/2007	574	835	43	7,4
2007/2008 datos de la 1ª evaluación, septiembre- diciembre	589	301	16	2,7

Observamos que existe una importante disminución de la medida extrema de expulsión del centro por un periodo variable de días, de forma que se mantiene una evolución descendente curso a curso.

### 2.3. Aula de Convivencia

En el capítulo primero hemos hablado del nuevo marco normativo que establece la LOE y con ella el Decreto 19/2007 de 23 de enero por el que se adoptan medidas para

la promoción de la cultura de la paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos de Andalucía. Entre las actuaciones que pueden llevar a cabo los centros educativos figura la posibilidad de crear un aula de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que presente problemas conductuales. En esta aula se podría atender a los alumnos que se vean privados de su derecho a la participación en el normal desarrollo de las actividades lectivas. Es necesario y urgente dotar a los centros del cupo necesario en horas de profesorado u otro perfil profesional que pueda y quiera trabajar en este ámbito. Un aula de convivencia requiere de un mínimo de 30 horas semanales de dotación que deben incrementarse en todos los centros educativos. El cupo para el curso 2007/2008 no reflejó ese incremento. Si de nuevo aquí utilizamos la terminología reflejada en el capítulo III de esta tesis podemos decir que sería el marco idóneo para desarrollar las estrategias de “prevención terciaria que son aquellas centradas en individuos con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos” (Meyers & Nastasi, 1999).

#### **2.4. Programas de Cualificación Profesional Inicial**

Igualmente en el capítulo primero se hace referencia a la situación que se crea en los institutos de secundaria con los alumnos desmotivados, repetidores permanentes, denominados también últimamente objetores escolares y que muchas veces ocasionan graves problemas en la convivencia. Es necesario y urgente implantar en los centros los programas de cualificación profesional a los que se refiere la LOE. Cuanto antes se pongan en marcha, antes se abrirá una vía de solución a este problema.

#### **2.5. Incorporación de otros profesionales a los centros educativos**

Son muchas las voces que pregonan que los alumnos no deben ser privados de la asistencia al centro educativo como corrección a las conductas perjudiciales para la convivencia. Igualmente son muchas las voces que hablan de tolerancia cero para los casos de violencia entre iguales. Actualmente es prácticamente imposible conjugar ambos planteamientos. Será posible cuando en los centros se disponga de los recursos necesarios. Podemos citar en este sentido las palabras del Juez de Menores de Granada, Emilio Calatayud Pérez, pronunciadas en una conferencia en septiembre de 2007,

filmada por Mediateca EducaMadrid, “los centros deben incorporar a su plantilla equipos de profesionales, de psicólogos, trabajadores y educadores que trabajen multidisciplinariamente, que resuelvan los conflictos y que no se pueda apartar a los alumnos de la escuela”. Añade, “...que incorpore profesionales que puedan resolver los conflictos dentro de la escuela, los que sean propios de su competencia, y se establezcan mecanismos de denuncia y colaboración entre Servicios Sociales, Sanidad, Educación y Justicia”.

En este sentido el IES María Galiana suscribe un convenio con la Universidad Pablo de Olavide en el curso 2005/2006 por el que cuatro alumnas de Trabajo Social y/o Educación Social realizan sus prácticas en este centro. Una de las actividades que realizan está relacionada con los programas de mediación. Por otra parte, desde el curso 2007/2008, se cuenta con un Plan de Acompañamiento, propiciado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en horario de tarde y en el que también presta sus servicios una Trabajadora Social y Educadora Social, que atiende a alumnos que presentan dificultades de integración y cuyos objetivos generales son:

1. Mejorar la integración escolar y social del alumnado, así como la convivencia del grupo, potenciándoles una vinculación positiva con el Centro, facilitando así, la integración y el éxito escolar de los mismos.
2. Ofrecerles guía y orientación personalizada en su marcha educativa y en su proceso de maduración personal, por medio de la adquisición de habilidades sociales y valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.
3. Ayudarles a adquirir hábitos de estudio, mediante la planificación del trabajo y valores relacionados con la constancia y el esfuerzo personal.

## **2.6. Nuevo proyecto para el centro**

1. Es necesario seguir con las investigaciones sobre violencia escolar en los centros escolares, y es necesario hacerlo desde la perspectiva ecológica defendida en esta tesis doctoral en base a la cual podemos decir que el desarrollo de problemas de conducta violenta en la escuela se relaciona con determinados factores individuales (satisfacción con la vida, autoestima, empatía, soledad, depresión, estrés), familiares (clima familiar, comunicación con la madre y el padre, cohesión afectiva, conflicto familiar), escolares (clima escolar, interacción profesor-alumno, afiliación entre

estudiantes, actitud hacia la escuela), y relativos al grupo de iguales (reputación social y grado de aceptación social en el grupo). Estas variables pueden actuar como factores de riesgo o protección. A su vez, la situación de violencia escolar incide negativamente en el ajuste psicosocial de agresores y víctimas.

2. Es necesario establecer un plan de intervención que asegure el conocimiento del problema y de las actuaciones que se deben llevar a cabo desde la prevención de la violencia, para garantizar la permanente actualización de la Comunidad Educativa, que va cambiando curso tras curso. Para llevar a cabo lo anterior, en el IES María Galiana, se ha presentado, en febrero de 2008, un nuevo proyecto de investigación, ante la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, titulado: Educación para los conflictos y la convivencia, en el que se trabajará desde la investigación- acción participativa. En cuanto a la investigación se trata de dar continuidad al proyecto PIV-052/06 cuya justificación se encuentra en la relevancia teórica, práctica y aplicada de la temática planteada, puesto que la violencia escolar constituye actualmente un problema de gran preocupación e interés tanto para investigadores como para padres y profesores (Defensor del Pueblo, 2007). Y en cuanto a la intervención, se pretende sistematizar las actuaciones que se han venido realizando durante los últimos años, de forma que nos permita elaborar un programa educativo, en el marco de la propuesta curricular de los centros de Educación Secundaria, destinado a promover la formación en valores y la creación de hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia y potenciar la participación y la comunicación entre el alumnado y los diferentes sectores de la comunidad educativa (Fase I: Diseño del Programa Educativo de Intervención). Este programa incluirá la sensibilización del profesorado, con estrategias formativas que se llevarán a cabo antes del inicio de las clases de cada uno de los dos cursos que abarca, (Fase II: Formación del Profesorado). Igualmente se diseñarán actividades dirigidas a padres y a todos los alumnos del centro, (Fase III: Integración y sensibilización para la convivencia). Se elaborará un horario especial para la primera semana de clases, de forma que se pueda llevar a cabo y posteriormente distintas sesiones de seguimiento a lo largo de cada curso.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaundry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, *10*, 187-213.
- Ahmad, Y. y Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London: Routledge.
- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, *12*, 396-419.
- Alsaker, F. D. (1995). Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 39-82). New York: Cambridge University Press.
- Alsaker, F. D. (1996). The impact of puberty. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37*, 249-258.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, DC.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, *34*, 47-63.
- Amezcuca, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, *16* (2), 207-214.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, *53*, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, *26* (1), 49-56.
- Antón, F., Estévez, E., Lila, M. y Musitu, G. (2006). *La prevención de la violencia escolar*. Valencia: Alfa Delta.
- Antona, A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, *84*, 45-53.
- APA. (1994). *DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ararteko (2006). Convivencia y conflicto en los centros escolares. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica; K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Victoria-Gasteiz: Publicaciones de Ararteko.
- Ariès, P. y Duby, G. (2000). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and of "Generation X". *Youth & Society*, *31*, 267-286.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, *66*, 447-456.
- Avilés, J.M. (2002) *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria*. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis Doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Barney, G. y Strauss, A., (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine; London: Weidenfeld and Nicholson.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Berndt, T. J. (1988). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks, and social supports* (pp.308-331). New York: Wiley.
- Blyth, D. A. (1982). Mapping the social world of adolescents: Issues, techniques and problems. En F.C. Serafica (Dir.), *Social cognitive development in context*. New York: Guilford Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Boyle, D. J. (2005). Youth bullying: Incidente, impact, and interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, *55*, 22-24.
- Branje, S., Van Lieshout, C. y Van Aken, M. (2002). Personality and support in adolescents' family relationships: links with adolescents problem behaviour. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.

- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Madrid: Paidós.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S. y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2006). Famille et adolescente: prévention des conduites á risque. *Adolescences d aujourd'hui*,
- Carlson, J. J., y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (3), 779-792.
- Carlson, C., Uppal, S. y Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 20, 40-67.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Cava, M.J., Arango, C.M. y Musitu, G. (2001). Autoestima, percepción de estrés y ánimo depresivo en grupos de riesgo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 17-28.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicológica. Temes Destudi*, 83, 60-68
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La Convivencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Rev. de Psicol. Gral y Aplic.*, 54 (2), 297-311
- 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
- Cava, M.J., Musitu, G., y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Vera, A. (2001). Intervención psicosocial en adolescentes con problemas de integración social. *Psicología y Salud*, 10, 2, 215-226.
- Centro Reina Sofía para el Estudio de la violencia (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Choquet, M. y Ledoux, S. (1994). *Adolescentes: enquête nationale*. Paris: INSERM.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Claes, M. (1991). *L'expérience adolescente*. Liège: Mardaga.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J. y Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence. Age and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (6) 851-867.
- Coleman, J. (1993). Adolescence in a changing world. En A. E. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social world*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *La Convivencia en los Centros Educativos*.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's.
- Criag, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depresión, anxiety, and agresión in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Criado, M. J., del Amo, A., Fernández, R. y González, J. (2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno bullying. *X Congreso INFAD sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas*. Teruel.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Rockhill, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

- Defensor del Pueblo (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Martín, E., Ochaita, E., Barrios, A., De Dios, M.J., Gutierrez, H. y Montero, I. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, C. (2002). Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado. *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: Los desafíos de la violencia*. Alicante.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Dorothy, S. y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S. y Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: implications of school counselor. *The School Counselor*, 44, 35-47.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Edwards, C. P. (1982). Moral development in comparative perspective. En D. A. Wagner y H. W. Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.
- Emler, N. Y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusión?. En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion*. (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Engels, R. C. M. E., Knibbe, R. A., De Vries, H., Drop, M. J. y Van Breukelen, G. J. P. (1999). Influences of parental and best friends' smoking and drinking on adolescent use: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (2), 337-361.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (Trad. cast., 1980: *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus).
- Eslea, M. y Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.
- Estévez, E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 12, 32-41.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de *bullying*. *Infocop Online* (publicado online, 22 Febrero 2007).
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18, 335-344.
- 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, 108-113.
- Estévez, E., Martínez, L. y Musitu, G. (2006). *La delimitación conceptual de la violencia escolar*. Valencia: Alfa Delta.
- Estévez, E., Martínez, L. y Musitu, G. (2006). *Origen y causas de la violencia escolar*. Valencia: Alfa Delta.

- 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.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. Fundación Infancia y Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?. *VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía, Valencia.
- Fagan J. y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Felip i Jaca (2007). El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. *Primer Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying)* Almeria, España.
- Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Fernandez Enguita (2007). Vivir de la alarma social. El caso Piñuel, o como hacer pasar una chapuza por investigación dando al público lo que quiere oír. *Papeles de Sociología*, nº7/07. <http://papelesdesociologia.usal.es/>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fulguhm, R. (1989). *Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario*. Barcelona. Plaza & Janés.
- Funes, J. (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Garnefski, N. y Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emocional, and cognitive problems in adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- Gauze, G., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J. y Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gecas, V. y Seff, M. (1990). Families and adolescent: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 941-958.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice, psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glaser, B. (1992). *Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley, C.A.: *Sociology Press*.
- Glaser, B. (2001). *The grounded theory perspectiva I: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, C.A.: *Sociology Press*.

- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
- Goldstein, A. (1999). Aggression reduction strategies: effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14 (1), 40-58.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2004). Determinants of Social Integration in the Community: An Exploratory Analysis of Personal, Interpersonal and Situational Variables. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 13:1-15
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2003). Social isolation from communities and child maltreatment: a cross-cultural comparison. *Child Abuse & Neglect* 27, 153-168
- Greenberger, E. Chen, C. y Beam, M. R. (1998). The role of “very important” non-parental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.
- 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, 379-400.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivera, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Guterman, N. B., Hahn, H. C., y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Hamilton, S. F. Y Darling, N. (1996). Mentors in adolescents' lives. En K. Hurrelmann y S. F. Hamilton (dir.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. New York: Aldine de Gruyter.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. En T.J. Berndt y G. Ladd (eds.), *Peer relations in child development* (pp. 46-70). New York: Wiley.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Henry, D., Guerra, N., Huesman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), 59-81.
- Hernández, T. Y Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2005). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*.
- Hoover, J. H., y Juul, K. (1993). Bullying in Europe and the United States. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 2, 25-29.
- Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V. y Schwab-Stone, M. (2005). Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: family, school, and peers. *9<sup>th</sup> European Congress of Psychology*. Granada.
- Iglesias, L. (2000). *Cero en conducta*. El Correo de la UNESCO. Enero, pp. 14-16.
- Inoff-Germain, G., Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler Jr, G. B. y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.
- Jackson, Y. y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71 (5), 1441-1457.
- James, W. (1890). *The principles of psychology, vol. 1*. New York: Henry Holt.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- Jessor, R. (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry?. En R. Jessor (ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder CO: Westview.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.

- Jiménez, T.I. (2006). *Familia y Problemas de Desajuste en la Adolescencia: el Papel Mediador de los Recursos Psicosociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Director: Prof. Gonzalo Musitu, Sergio Murgui y Estefanía Estévez.
- Jiménez, T., Estévez, E. y Musitu, G. (en prensa) Comunicación familiar y conducta delictiva en la adolescencia: el rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (aceptado en junio 2007).
- Jiménez, T. I., Lehalle, H., Murgui, S., & Musitu, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20 (2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. Primer Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying) Almería, España.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (en prensa). Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (1) (aceptado en febrero 2007).
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21 (1), 21-34.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (en prensa). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinic and Health Psychology* 8 (1) (aceptado en noviembre 2006).
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., y Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association*, 25 (5), 665-677.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 671-674.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M. y Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development*, 70 (5), 1209-1230.
- Kochenderfer-Ladd, B., y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72 (1), 134-151.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. En D.A. Goslin, *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Koops, W. (1996). Historical developmental psychology of adolescence. En L. Verhofstadt-Denève, Y. Kienhorst y C. Braet (eds.), *Conflict and development in adolescence*, p. 1-12. Leiden University: DSWO Press.
- Krappmann, L. (1996). The development of diverse social relationships in the social world of childhood. En A.E. Auhagen, y M. von Salisch (eds.), *The diversity of human relationships* (pp. 36-58). New York: Cambridge University Press.
- Kroger, J. (1995). The differentiation of "firm" and "developmental" foreclosure identity statuses: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 317-337.
- Kroger, J., y Haslett, S. J. (1991). A comparison of ego identity status transition pathways and change rates across five identity domains. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 303-330.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.

- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.
- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E., y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23 (3), 287-303.
- Lera, M.J. (2002). Un modelo para la educación en valores. *Perspectivas*
- Lera, M.J., y Cela, D. (2000). *¿Conoces a alguien como Adolfo?* Sevilla: Materiales del programa europeo NOVAS-RES.
- Lera, M.J., y García Mora, S. (2000). Formación para educar en valores. Paper presented at *the IX congreso INFAD*. Infancia y adolescencia. La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza, Cádiz, 27,28 y 29 de abril 2000.
- Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Lila, M.S., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R. y Stouthamer M. (1998). Juvenile agresión at home and at school. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Lochman, J. E., Dunn, S. E., & Klimes-Dougan, B. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective: A description of the Anger Coping Program. *School Psychology Review*, 22, 458– 471.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, (en línea), nº 2. ([http://club.idecnet.com/~moruena/indice\\_articulos\\_2.htm](http://club.idecnet.com/~moruena/indice_articulos_2.htm)).
- Maccoby, E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Macneil, G. (2002). School bullying: an overview. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc. McCoy, V. H., Messiah, S. E., y Yu, Z. (2001). Perpetrators, victims and observers of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (9), 890-909.
- Marcia, J.E. (1989). Identity and self-development. En R. M. Lerner, A. C. Peterson y J. Brooks-Gunn, *Enciclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Markus, H. R., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (1), 64-67.
- Martínez, J.L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14 (2-3), 235-250.
- McCullough, G., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1949). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Book, New American Library.
- Mead, M. (1958). *Growing-up in New Guinea*. New York: Mentor Book.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145- 1157.
- Meyers, J., & Nastasi, B. K. (1999). Primary prevention in school settings. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed., pp. 764–799). New York: Wiley.

- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad y la satisfacción con la vida. *Primer Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying)* Almería, España.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1998). *Sex differences in direct and indirect peer victimization: the development of a multidimensional victim scale*. Colchester: University of Essex.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Murgui, S. (en prensa). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (en prensa). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence* (aceptado en Noviembre de 2006).
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G. y Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de sustancias en el adolescente. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 13 (1), 285-306.
- Musitu, G., Jiménez, T. I. y Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49 (1), 3-10.
- Musitu, G., Jiménez, T. I. y Murgui, S. (en prensa). El rol del funcionamiento familiar y del apoyo social en el consumo de sustancias de los adolescentes. *Revista Española de drogodependencias*, 32 (2) (aceptado en septiembre 2007).
- Musitu, G. y Veiga, F. (2001). Auto-estima familiar y social como amortecedores de acontecimientos vitales estresantes. *Psicología, Educação e Cultura*, 2, 319-334.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- O'Moore, A. M. (1995). Bullying behavior in children and adolescents in Ireland. *Child Sociology*, 9, 54-72.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- O'Moore, A. M. y Hillery, B. (1991) What do teachers need to know?. En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*. Harlow: Longman.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación internacional de las enfermedades, trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10)*. Ginebra: OMS.

- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, 23-26.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27, 191-216.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Publicación de la Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paetsch, J. J., y Bertrand, L. D. (1999). Victimization and delinquency among Canadian youth. *Adolescence*, 34 (134), 351-367.
- Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell' adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pareja, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis Doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 141-159
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- 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.
- Pérez, G. (2003). Educación social y violencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales: *La sociedad educadora* (pp. 165-183). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Puf.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pichardo, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Dir.: Eduardo Fernández y Miguel Moreno.
- Pikas, A. (1989). *The common concern method for the treatment of mobbing*. En Roland, E. Y Munthe, E. (Eds.), *Bullying: An international perspective*. (pp. 91-105). London: David Fulton.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Violencia y Acoso Escolar*. Informe Cisneros VII. Instituto de Innovación Educativa. [www.acosoescolar.com](http://www.acosoescolar.com)
- Pons, J. (2004). *Prevención y tratamiento de drogodependencias*. Valencia: Edicep.
- Pons, J. (2006). *Materiales para la intervención social y educativa ante el consumo de drogas*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Pons, J. (2004). El autoconcepto en la adolescencia: Evaluación, factorización y análisis socioestructural. *Studium Revista de Humanidades*, 10, 135-154.
- Pons, J. (2006). La comunicación entre el profesional de la salud y el paciente: Aspectos conceptuales y guía de aplicación. *Enfermería Integral*, 73, 27-34.
- Pons, J. (en prensa). Anàlisi psicosocial del consum alcohol·lic entre els adolescents. *Anuari de Psicologia*.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479, 491.
- Ramos-Corpas, M.J. y Musitu, G. (2007). Violencia escolar. Un análisis exploratorio. *Investigación DEA*. UPO. Sevilla
- Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615-627.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez-Tomé, H. (1997). Maduration biologique et changements psychologiques à l'adolescence. En H. Rodríguez-Tomé, S. Jackson et F. Bariaud (eds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: Puf.

- Rosales Cano, A. (2008). *Informe sobre la convivencia y práctica docente*. IES María Galiana. Se incluye en el CD-rom adjunto. Anexo 3.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 66, 53-56.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Scales, P. C. y Gibbons, J. L. (1996). Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents: A research agenda. *Journal of Early Adolescence*, 16, 365-389.
- Scandroglio, B. (2004). *Violencia grupal juvenil: de la teoría del comportamiento planificado a la teoría de la identidad social*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Dir.: Antonio Martín.
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M. y Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 71-94.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Serrano, A. E Iborra, I (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shavelson, R. , Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Simons, R. L., Chao, W., Conger, R. D. y Elder, G. H. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood defiance on adolescent friendship choices and delinquency: a growth curve analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63 (1), 63-79.
- Sindic de Catalunya (2006). *Convivencia: Conflicts als centres educatius*.
- Sindic de Greuges de Valencia (2007). *La Escuela: Espacio de Convivencia y Conflictos*.
- Smith, P. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia.
- Smith, P., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Smith, P. K., Morita, Y, Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective*. London: Routledge.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development : a critical review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97 (2), 202-232.
- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology*, 30 (5), 624-632.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School*, 39 (2), 127-138.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton
- Tattum, D. P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Torrego, J.C. Coord. (2006). *Mediación y tratamiento de conflictos: Mejora de la convivencia desde un modelo integrado*. Madrid: Editorial Graó.
- Torrego, J.C. y Funes, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid, *Organización y gestión educativa*, 4, pp 40-43.
- Torrego, J.C. y Funes, S. y Moreno, J. (2001). *La mediación de conflictos en centros educativos*. Madrid. UNED, video y guía didáctica.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R.M. (2006). *Teoría fundamentada*. Madrid: CIS.
- Udry, J. R. y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- Usmiani, S. y Daniluk, J. (1997). Mothers and their adolescent daughters: relationship between self-esteem, gender role identity, and body image. *Journal of Youth and Adolescent*, 26, 45-62.
- Vallés, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Van Aken, M. A y Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- Van Aken, M.A.G., van Lieshout, C.F.M., Scholte, R.H.J. y Branje, S.J.T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Walker, L. J., Hennig, K. H. y Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71 (4), 1033-1048.
- Walker, L. J. y Taylor, J. H. (1991). Stage transitions in moral reasoning: a longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology*, 27 (2), 330-337.
- Wark, G. R. y Krebs, D. L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology*, 32 (2), 220-230.
- William, K., Chambers, M., Logan, S. y Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Williams, J. M., y Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of adolescence*, 22 (1), 157-171.
- Winn, M. (1992). *Unplugging the Plug-In Drug*. London: Penguin Books.
- Youniss, J. y Smolar, J. (1985). *Adolescent relations with mother, father and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yung, B. R., & Hammond, W.R. (1998). Breaking the cycle: A culturally sensitive violence prevention program for African-American children and adolescents. In J. Lutzker (Ed.), *Handbook of child abuse research and treatment* (pp. 319-340). New York: Plenum.