

# Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género

AMAPOLA POVEDANO<sup>1</sup>, ESTEFANÍA ESTÉVEZ<sup>2</sup>, BELÉN MARTÍNEZ<sup>1</sup>  
Y MARÍA-CARMEN MONREAL<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, <sup>2</sup>Universidad Miguel Hernández de Elche



## Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar un perfil psicosocial de adolescentes agresores, víctimas, agresores/víctimas y estudiantes no implicados, considerando las diferencias de género. El perfil psicosocial del adolescente se define en el presente estudio de acuerdo con los siguientes indicadores de ajuste: autoestima general, satisfacción con la vida, sintomatología depresiva, reputación ideal no conformista e implicación en la comunidad. Los participantes del estudio fueron 1884 estudiantes españoles (52% chicos y 48% chicas) con un rango de edad comprendido entre los 11 y los 17 años ( $M = 13.7$ ,  $DT = 1.4$ ). Los resultados del análisis de varianza señalan que los adolescentes implicados como agresores/víctimas muestran el perfil psicosocial menos adaptativo y los alumnos no implicados el perfil más saludable de los cuatro grupos analizados. Además, se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas dentro del perfil psicosocial de agresor, víctima y no implicado. Sin embargo, los adolescentes clasificados como agresores/víctimas no muestran diferencias significativas entre los géneros en ninguna de las variables analizadas. Se discuten las implicaciones prácticas de estos resultados.

**Palabras clave:** Adolescencia, género, perfil psicosocial, victimización, violencia escolar.

## A psychosocial profile of adolescent aggressors and school victims: Analysis of gender differences

### Abstract

This study aims to analyse the psychosocial profile of adolescent aggressors, victims, aggressors/victims and non-involved students, taking into account gender differences. The psychosocial profile of adolescents is defined in the present study according to the following adjustment indicators: overall self-esteem, satisfaction with life, depressive symptomatology, non-conformist reputation and community involvement. Participants were 1884 Spanish students (52% boys and 48% girls), age range 11 to 17 years ( $M = 13.7$ ,  $SD = 1.4$ ). Analysis of variance results indicate that adolescent aggressors/victims show the least adaptive psycho-social profile, while non-involved adolescents obtained the most adaptive profile among the four groups analysed. Also, we found significant differences between boys and girls in the psycho-social profile of aggressors, victims and non-involved students. However, aggressors/victims do not show gender differences in any of the variables analysed. We discussed the practical implications of these results.

**Keywords:** Adolescence, gender, psycho-social profile, victimisation, school violence.

**Agradecimientos:** Esta investigación se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2008-01535/PSIC "Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia", subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, y del Proyecto de Investigación Educativa 2009 PIV-015/09 "Violencia y victimización en la adolescencia: análisis desde una perspectiva de género", subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. También está cofinanciado por los Fondos Europeos FEDER.

**Correspondencia con las autoras:** Amapola Povedano Díaz. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Ctra. Utrera, km. 1. 41013 Sevilla, España. Tel.: 0034 954 34 86 80. Fax: 0034 954 34 91 99. E-mail: apovedano@upo.es

**Original recibido:** 7 de febrero de 2011. **Aceptado:** 22 de junio de 2011

Tras los primeros trabajos realizados en Escandinavia por Olweus (1978), el número de estudios sobre violencia en las escuelas se ha incrementado notablemente en todo el mundo (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cook, 2010; Smith, 2003; Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010). Específicamente, en España, estudios previos señalan la importancia de conocer las características psicosociales de los adolescentes implicados en actos de violencia y victimización escolar (Bustillos, Silván-Ferrero, Gaviria y Morales, 2008; Cava y Musitu, 2000; Estévez, Murgui y Musitu, 2008), ya que podría ayudar a planificar y diseñar estrategias de prevención e intervención adecuadas para este grupo poblacional.

Seguendo a Hawker y Boulton (2000), un estudiante es víctima de violencia escolar cuando se percibe objeto de comportamientos violentos realizados por otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase. En este sentido, la mayor parte de la investigación en este ámbito centra su interés en el estudio de los denominados *agresores* y *víctimas*. Sin embargo, algunos autores señalan que ambas categorías no son mutuamente excluyentes, ya que al menos la mitad de las víctimas manifiestan también agredir a otros compañeros (Austin y Joseph, 1996). Las *víctimas*, generalmente, se caracterizan por sus conductas pasivas y sumisas, mientras que los agresores/víctimas tienden a mostrar conductas hostiles, en muchas ocasiones como respuesta a la victimización que sufren (Schwartz, 2000).

La investigación sobre violencia y victimización escolar indica que los adolescentes implicados sufren, en muchas ocasiones, graves consecuencias psicosociales (Defensor del Pueblo, 2007). Específicamente, algunos autores observan que las víctimas desarrollan un perfil psicosocial menos saludable que el resto de sus compañeros de clase, con altos niveles de ansiedad, estrés y sintomatología depresiva y bajos niveles de autoestima, indicando además ser menos felices que sus iguales (Cava *et al.*, 2007; Hodges y Perry, 1999). En el caso de los agresores/víctimas, investigaciones previas muestran que presentan un mayor número de problemas conductuales, una mayor sintomatología depresiva y una baja autoestima, en comparación con sus compañeros, lo que influye en su satisfacción con la vida (Kumpulainen, Räsänen, Puura, 2001; Nansel, Haynie y Simons-Morton, 2003).

Sin embargo, existen resultados controvertidos acerca del perfil psicosocial de los alumnos agresivos. Así, por ejemplo, algunos autores observan una elevada autoestima en estos adolescentes (Seals y Young, 2003) mientras que en otros trabajos se obtienen bajas puntuaciones en esta variable (Mynard y Joseph, 1997). No obstante, parece existir cierto consenso acerca de la seguridad en sí mismos y los escasos síntomas de ansiedad y depresión de estos alumnos (Kumpulainen *et al.*, 2001).

En este sentido, la mayor parte de las investigaciones coincide en señalar que los alumnos no implicados en violencia o victimización escolar muestran el perfil psicosocial más saludable entre los adolescentes escolarizados (Cerezo y Ato, 2010; Estévez *et al.*, 2008). Sin embargo, los alumnos no implicados son, en muchas ocasiones, espectadores silenciosos ante los episodios violentos de algunos compañeros, mostrando cierta pasividad ante las agresiones, justificada por el miedo a ser la próxima víctima o por la creencia "no es mi problema" (Díaz-Aguado, 2005). Esta actitud podría reforzar el papel de los alumnos que animan o ayudan a los agresores a obtener reconocimiento y aprobación social por sus conductas violentas. De esta forma, los agresores podrían conseguir un reconocimiento social, como persona popular, poderosa y rebelde, a través del ejercicio de violencia contra sus iguales (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008).

Este reconocimiento social de los agresores configura una reputación o imagen social determinada frente al resto de compañeros que puede determinar el grado de integración o rechazo del individuo en un grupo comunidad particular (Muñoz, Jiménez, Moreno, 2008). Puesto que la reputación social juega un papel central en la vida de los adolescentes (Carroll, Hattie, Durkin y Houghton, 2001), los estudiantes podrían tratar de conseguir una imagen social no conformista en diferentes contextos, como la escuela o el barrio. De hecho, algunos adolescentes se implican en conductas violentas o delictivas en sus comu-

nidades para tratar de obtener un reconocimiento social como popular o rebelde (Smith-Adcock y Kerpelman, 2005). En sentido opuesto, la participación de los adolescentes en actividades formales o informales de su comunidad, está asociada con un mejor ajuste psicológico y social (Trickett, 2009). Por ejemplo, Pederson, Seidman, Yoshikawa, Rivera y Allen (2005) afirman que la alta implicación de los adolescentes en contextos comunitarios se relaciona con una menor participación en actos delictivos y violentos. Además, estudios recientes muestran que la implicación comunitaria es una variable relevante en el estudio de los factores explicativos relacionados con la victimización en la escuela (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgu, 2009).

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la investigación sobre violencia y victimización escolar es el género de los adolescentes. En este sentido, la literatura científica recoge un considerable número de estudios que informan que los chicos se implican en comportamientos violentos y sufren victimización escolar en mayor medida y de una forma más directa que las chicas (Bettencourt y Miller, 1996; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Además, involucrarse en el proceso de violencia escolar ocurre, particularmente entre las chicas, con el desarrollo de sintomatología depresiva, baja autoestima y poca satisfacción con la vida (Hilt y Nolen-Hoeksema, 2009; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999). Estos resultados son coherentes con los postulados de la Teoría de las dos Culturas (Maccoby, 1998; Maccoby y Jacklin, 1974) que indica que las chicas se socializan en grupos de iguales durante la niñez en los cuales se utilizan estrategias de comunicación positivas y cooperativas, y los chicos se socializan en grupos de iguales donde las estrategias son más dominantes e instrumentales. Durante la adolescencia, cuando ambos grupos confluyen, las chicas muestran poca preparación para negociar conflictos directos con resultados de baja autoestima, sentimientos negativos hacia la vida y de ánimo depresivo (Underwood, 2003).

Finalmente, aunque algunos autores señalan que teóricamente los agresores/víctimas son un grupo distintivo de estudiantes, conocemos poco acerca del perfil psicossocial de estos adolescentes. Por este motivo, el primer objetivo de este estudio es analizar las diferencias en el perfil psicossocial de adolescentes con los roles de agresor, víctima, agresor/víctima y no implicado en este tipo de problemas en la escuela. El perfil psicossocial del adolescente se define en el presente estudio de acuerdo con los siguientes indicadores de ajuste: autoestima general, satisfacción con la vida, sintomatología depresiva, reputación ideal no conformista e implicación en la comunidad. También, en la medida en que son pocos los estudios de género que tienen en cuenta a los agresores/víctimas en sus análisis, el segundo objetivo de este estudio es analizar las diferencias inter e intra-género en el perfil psicossocial de los cuatro grupos de adolescentes.

En relación con estos objetivos, se proponen cuatro hipótesis: (1) Los agresores/víctimas presentarán el perfil psicossocial menos adaptativo y los alumnos no implicados en violencia o victimización escolar, el perfil psicológico más saludable de los cuatro grupos analizados. (2) Los agresores y los agresores/víctimas obtendrán puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros en reputación ideal no conformista y puntuaciones significativamente más bajas en implicación comunitaria. (3) Las chicas agresoras, víctimas y agresoras/víctimas presentarán un perfil similar intra-género y menos adaptativo que las alumnas no implicadas. (4) Los estudiantes mostrarán diferencias inter-género dentro del perfil psicossocial en los grupos de agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados, donde los chicos obtendrán puntuaciones más altas que las chicas en autoestima y sintomatología depresiva.

## MÉTODOS

### Participantes

En este estudio participan un total de 1884 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 17 años ( $M = 13.7$ ,  $DT = 1.45$ ) proce-

dentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados) de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Valencia, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en los cursos: 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. La muestra es representativa de la comunidad educativa española que tiene un universo poblacional de 2446715 estudiantes de ESO y Bachillerato. Asumiendo un error muestral de  $\pm 2.5\%$ , un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50, el tamaño de la muestra requerido fue de 1536 alumnos. La selección de los participantes se ha realizado mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo son los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos estatales, en particular de ambas comunidades. Los estratos se establecen en función de la variable curso.

Seguindo los propósitos de esta investigación la muestra se divide en cuatro categorías: agresores ( $N = 126$ ; 7.2%), víctimas ( $N = 130$ ; 7.3%), agresores/víctimas ( $N = 28$ ; 1.7%) y no implicados ( $N = 1426$ ; 83.8%). Según el procedimiento de estudios previos (Pellegrini, Bartini, y Brooks, 1999), las categorías se establecen con aquellos alumnos que superan en una desviación típica y media ( $+1.5SD$ ) la media en las puntuaciones en la Escala de Violencia en la Escuela (agresores), la Escala de Victimización por los Iguales (víctimas) y la combinación de puntuaciones en ambas escalas (agresores/víctimas).

## Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado de cada centro donde se explicaron los objetivos y alcance del estudio.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo. Para aquellos instrumentos en lengua original inglesa se utilizó el método la traducción bidireccional. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y confidencial. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

## Instrumentos

### *Escala de Conducta Violenta*

Adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003). En esta escala los adolescentes indican, en un rango de respuesta de 4 puntos (1 = nunca, 4 = siempre), la frecuencia con la que se han implicado en 24 conductas agresivas o violentas en la escuela en los últimos 12 meses, descritas en los 24 ítems que componen la escala. El análisis de los componentes principales realizado en estudios previos (Estévez *et al.*, 2008) indica una estructura de tres factores en la escala: (1) Violencia Directa, que explica el 31.72% de la varianza y agrupa 10 ítems (ejemplo, "Soy una persona que se pelea con

los demás”); (2) Violencia Relacional, que explica el 22.67% de la varianza y agrupa 7 ítems (ejemplo, “Si alguien me hace daño o hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as”); y (3) Violencia Instrumental, que explica el 19.65% de la varianza y agrupa 7 ítems (ejemplo, “Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás”). La fiabilidad de las subescalas en la presente muestra según el alpha de Cronbach es de .87, .72 y .83 respectivamente. Para el presente estudio se utiliza una medida general de conducta violenta en la escuela resultado de sumar las puntuaciones en las tres subescalas.

#### *Escala de Victimización en la Escuela*

Basada en Mynard y Joseph (2000). En esta escala los adolescentes indican, en un rango de respuesta de 4 puntos (1 = nunca, 4 = muchas veces), con qué frecuencia durante el último año han experimentado alguna de las experiencias de victimización descritas en los 20 ítems que forman parte del instrumento. Los análisis de investigaciones previas (Cava et al., 2007; Jiménez et al., 2009) de los componentes principales revelaron una estructura de tres factores en el cuestionario: Victimización Relacional, que explica el 49.26% de la varianza y agrupa 10 ítems (ejemplo, “Algún compañero/a ha contado rumores sobre mi y me ha criticado a mis espaldas”); Victimización Física, que explica el 7.05% de la varianza y agrupa 4 ítems (ejemplo, “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad”); y Victimización Verbal, que explica el 5.87% de la varianza y agrupa 6 ítems (ejemplo, “Algún compañero/a me ha insultado”). Los tres factores obtenidos explican el 62.18% de la varianza. La consistencia interna (alpha de Cronbach) para las tres subescalas en esta muestra es .92, .75 y .90 respectivamente. Para el presente estudio se utiliza una medida general de victimización en la escuela resultado de sumar las puntuaciones en las tres subescalas.

#### *Escala de Autoestima Global (RSS)*

Elaborada por Rosenberg (1989) en la versión española de Echeburua (1995). La escala se compone por 10 ítems, relacionados con sentimientos de auto-aprecio y valía personal, que aportan un índice general de autoestima (ejemplo, “Creo que tengo numerosas cualidades positivas”) en un rango de respuesta 4 puntos (1 = muy en desacuerdo a 4 = muy de acuerdo). El coeficiente de consistencia interna medido a través del alpha de Cronbach en esta muestra es de .79.

#### *Escala de Satisfacción con la Vida*

Elaborada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) en la versión española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Esta escala esta compuesta por 5 ítems que aportan en un rango de respuesta de 4 puntos (1 = muy en desacuerdo, 4 = muy de acuerdo) un índice general de satisfacción vital, entendida ésta como un constructo general de bienestar subjetivo (ejemplo, “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). La consistencia interna en la presente muestra medida a través del alfa de Cronbach es de .75.

#### *Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva*

Basada en la Escala del Centro de Estudios Epidemiológicos de Depresión (CESD) elaborada por Radloff (1977). Esta escala se compone de 20 ítems que evalúan en un rango de respuesta de 4 puntos (1 = nunca, 4 = siempre) la presencia de sintomatología depresiva. El CESD incluye varias dimensiones (sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación y problemas de sueño), y también proporciona un índice global de ánimo depresivo que ha sido utilizado en el presente

estudio y en la mayoría de la investigación en este ámbito (Estévez *et al.*, 2008). Esta escala no mide depresión clínica sino un índice general de ánimo depresivo y la sintomatología que normalmente va asociada a ella (ejemplo: “En el último mes me he sentido triste”). La fiabilidad de esta escala en esta muestra, según el alpha de Cronbach fue .82.

#### *Escala de Reputación Social en la Escuela*

Adaptada al español de Carroll, Hattie, Durkin y Houghton (1999). Esta escala mide con 15 ítems, en un rango de respuesta de 4 puntos (1 = nunca, 4 = siempre), la percepción del adolescente de su reputación social en la escuela. La escala incluye varias dimensiones (autopercepción real y reputación ideal: conformista, no conformista y pura). En el presente estudio se utiliza la medida de la reputación ideal no conformista (ejemplo, “Me gustaría que los demás pensasen que soy un/a chico/a rebelde”). Estudios previos indican que la medida de la reputación ideal no conformista representa adecuadamente el ideal público de reputación no conformista de los adolescentes (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). La consistencia interna en esta muestra medida a través del alfa de Cronbach fue .79.

#### *Escala de Implicación Social Comunitaria*

Basada en el *Cuestionario de Apoyo Social Comunitario* (PCSQ, Herrero y Gracia, 2007). El PCSQ está compuesto por 24 ítems que miden en un rango de respuesta de 4 puntos (1 = totalmente de acuerdo, 4 = totalmente en desacuerdo) la percepción de apoyo y soporte social de la comunidad. Para este estudio se han elegido dos dimensiones como medida de la Implicación Social Comunitaria: Integración Comunitaria, compuesta por 4 ítems que hacen referencia al sentido de pertenencia e identificación con la comunidad o barrio (ejemplo, “Me identifico con mi comunidad”); y Participación Comunitaria, compuesta por 5 ítems que hacen referencia al grado en el que los adolescentes participan en actividades sociales en la comunidad o barrio (ejemplo, “Participo –solo, con mi familia o amigos– en organizaciones y asociaciones en mi comunidad”). Estudios previos han mostrado que la Escala de Implicación Social Comunitaria representa adecuadamente la experiencia de implicación en la comunidad para adolescentes de ambos géneros (Jiménez *et al.*, 2009). La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .88 y .85 respectivamente.

## RESULTADOS

Los datos de este estudio se han examinado con diferentes técnicas de análisis. En primer lugar, se llevaron a cabo análisis para conocer mejor la distribución por género de los estudiantes agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados en esta muestra. Posteriormente, para conocer las diferencias entre los grupos de agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados, en el total de muestra, inter-género e intra-género, se han desarrollado MANOVAS con pruebas post-hoc Bonferroni y ANOVAS en función del género. Debido a las diferencias en el tamaño de los grupos, en el análisis de varianzas se utilizaron estimadores robustos para dar cuenta del incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas (Brown-Forsythe, Welch). Los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS versión 15.0.

### **Incidencia**

Como puede observarse en la tabla I, la mayor parte de la muestra analizada no está implicada en violencia o victimización escolar (83.8%). Además, se observan más chicos agresivos (4.9%) que chicas (2.3%), siendo esta diferencia significativa ( $\chi^2 = 16.35$ ; *g.l.* = 1;  $p < .000$ ).

TABLA I  
Implicación en el proceso de violencia escolar según el género

	TOTAL		Chicos		Chicas		$\chi^2$
	N	%	N	%	N	%	p
Agresores	126	7.2	87	4.9	39	2.3	.000
Víctimas	130	7.3	64	3.6	66	3.7	n.s.
Agresores/víctimas	28	1.7	17	1	11	0.7	n.s.
IMPLICADOS	284	16.2	168	9.5	116	6.7	.000
NO IMPLICADOS	1426	83.8	731	40.4	731	40.4	n.s.

### Análisis del perfil de agresor, víctima, agresor/víctima y no implicado

En la tabla II se muestran los resultados del MANOVA de la muestra total ( $\lambda = .896$ ;  $p < .000$ , tamaño del efecto  $\eta^2 = .04$ ) y de la prueba post-hoc Bonferroni para cada variable que resultó estadísticamente significativa. Específicamente, los alumnos clasificados como agresores/víctimas muestran las puntuaciones más bajas en autoestima general, en satisfacción con la vida, en implicación comunitaria y en reputación ideal no conformista y las puntuaciones más altas en sintomatología depresiva ( $\alpha = .05$ ). En sentido inverso, los adolescentes no implicados muestran las puntuaciones más altas en autoestima general, en satisfacción con la vida y en implicación comunitaria y las puntuaciones más bajas en sintomatología depresiva y en reputación ideal no conformista ( $\alpha = .05$ ).

TABLA II  
Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Bonferroni Test. TOTAL

	Agresores	Víctimas	Agresores/ Víctimas	No Implicados
Autoestima General	29.3 (4.9) <sup>a</sup>	27.42 (5.49) <sup>b</sup>	27.07 (5.73) <sup>b</sup>	30.21 (4.9) <sup>a</sup>
Satisfacción Vital	13.64 (3.3) <sup>b</sup>	13.45 (3.51) <sup>b</sup>	12.43 (3.98) <sup>c</sup>	15.10 (2.99) <sup>a</sup>
Sintomatología Depresiva	15.78 (3.88) <sup>b</sup>	16.66 (4.63) <sup>a</sup>	16.75 (4.47) <sup>a</sup>	13.8 (4.08) <sup>c</sup>
Reputación Ideal no Conformista	12.21 (4.55) <sup>a</sup>	9.67 (2.56) <sup>b</sup>	12.35 (4.17) <sup>a</sup>	9.63 (3.32) <sup>b</sup>
Implicación Comunitaria	28.81 (5.58) <sup>b</sup>	29.95 (3.4) <sup>a</sup>	28.26 (5.1) <sup>b</sup>	30.1 (5.75) <sup>a</sup>

Nota. Post hoc Bonferroni Test:  $\alpha = .05$ ;  $a > b > c$ . La información entre paréntesis corresponde a las desviaciones típicas.

Analizando en conjunto todos los indicadores de ajuste, se observa que la autoestima general es similar en agresores y no implicados y significativamente superiores a las de víctimas y agresores/víctimas ( $\alpha = .05$ ). Las puntuaciones de los agresores/víctimas en reputación ideal no conformista son similares a las de los agresores y superiores a las de víctimas y no implicados en violencia ( $\alpha = .05$ ). Por último, los alumnos no implicados en violencia escolar y las víctimas participan en mayor medida en su comunidad que los alumnos agresores y los agresores/víctimas ( $\alpha = .05$ ).

## Análisis de las diferencias de género

Los resultados del MANOVA ( $\lambda = .886$ ;  $p < .000$ , tamaño del efecto  $\eta^2 = .036$ ) y del test post-hoc de Bonferroni, que se recogen en la tabla III, revelan que las chicas implicadas en violencia escolar no difieren entre sí de forma significativa en autoestima general y satisfacción con la vida, siendo sus puntuaciones inferiores a las chicas no implicadas ( $\alpha = .05$ ). En sentido opuesto, las puntuaciones en sintomatología depresiva de las chicas no implicadas son inferiores a las implicadas, que muestran puntuaciones similares entre sí ( $\alpha = .05$ ).

TABLA III  
*Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Bonferroni Test. CHICAS*

	Agresores	Víctimas	Agresores/ Víctimas	No Implicados
Autoestima General	27.8 (4.43) <sup>b</sup>	26.29 (5.26) <sup>b</sup>	27.6 (5.17) <sup>b</sup>	29.27 (4.9) <sup>a</sup>
Satisfacción Vital	13.23 (4.02) <sup>b</sup>	13.03 (3.17) <sup>b</sup>	12.85 (3.67) <sup>b</sup>	15.1 (3) <sup>a</sup>
Sintomatología Depresiva	17.03 (3.78) <sup>a</sup>	16.94 (4.3) <sup>a</sup>	17.36 (4.61) <sup>a</sup>	14.5 (4.26) <sup>b</sup>
Reputación Ideal no Conformista	11.79 (3.71) <sup>a</sup>	8.65 (2.31) <sup>b</sup>	10 (2.26) <sup>a</sup>	9.29 (2.95) <sup>b</sup>
Implicación Comunitaria	29.55 (5.35) <sup>a</sup>	29.7 (7.62) <sup>a</sup>	28.82 (5.8) <sup>a</sup>	29.87 (5.94) <sup>a</sup>

*Nota.* Post hoc Bonferroni Test:  $\alpha = .05$ ;  $a > b > c$ . La información entre paréntesis corresponde a las desviaciones típicas.

TABLA IV  
*Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA y Bonferroni Test. CHICOS*

	Agresores	Víctimas	Agresores/ Víctimas	No Implicados
Autoestima General	29.32 (5.17) <sup>a</sup>	28.61 (5.54) <sup>b</sup>	27.47 (6.11) <sup>c</sup>	31.11 (4.7) <sup>a</sup>
Satisfacción Vital	14.05 (2.9) <sup>b</sup>	14.13 (3.7) <sup>b</sup>	12.98 (3.85) <sup>c</sup>	15.11 (2.98) <sup>a</sup>
Sintomatología Depresiva	15.14 (3.9) <sup>b</sup>	15.44 (4.99) <sup>b</sup>	16.13 (4.74) <sup>a</sup>	13.44 (3.86) <sup>c</sup>
Reputación Ideal no Conformista	12.43 (4.98) <sup>a</sup>	9.38 (2.68) <sup>b</sup>	11.71 (5) <sup>a</sup>	10 (3.6) <sup>b</sup>
Implicación Comunitaria	28.7 (5.67) <sup>b</sup>	30.46 (6.18) <sup>a</sup>	28.06 (4.71) <sup>b</sup>	30.23 (5.56) <sup>a</sup>

*Nota.* Post hoc Bonferroni Test:  $\alpha = .05$ ;  $a > b > c$ . La información entre paréntesis corresponde a las desviaciones típicas.

Los resultados del MANOVA ( $\lambda = .887$ ;  $p < .000$ , tamaño del efecto  $\eta^2 = .039$ ) y del test post-hoc de Bonferroni, que se recogen en la tabla IV revelan que los chicos agresores/víctimas obtienen puntuaciones más bajas en autoestima general y satisfacción vital y más altas en sintomatología depresiva que los chicos agresivos, las víctimas y los no implicados ( $\alpha = .05$ ). Las puntuaciones de los chicos en implicación comunitaria son similares a los resultados encontrados en la muestra total. Por último, el patrón de respuestas de ellos y ellas es similar a la muestra total en reputación ideal no conformista.

Finalmente, los resultados del ANOVA en función del género dentro de cada grupo de clasificación (ver Tabla V) indican que los chicos clasificados como no implicados tienen



TABLA V  
Medias, Desviaciones típicas y resultados ANOVA por género dentro de cada grupo de clasificación

	Agresores		Víctimas		Agresores/víctimas		No Implicados		$F_{1, 1426}$			
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos				
Autoestima												
General	27.8 (4.43)	29.32 (5.17)	4.47**	26.29 (5.26)	28.61 (5.54)	5.99**	27.6 (5.17)	27.47 (6.11)	.003 n.s.	29.27 (4.94)	31.11 (4.7)	53.16***
Satisfacción												
vital	13.23 (4.02)	14.05 (2.9)	.65 n.s.	13.03 (3.17)	14.13 (3.76)	1.3 n.s.	12.85 (4.67)	12.98 (3.85)	.05 n.s.	15.1 (3.03)	15.11 (3)	.007 n.s.
Sintomatología												
Depresiva	17.03 (3.78)	15.14 (3.9)	6.26**	16.94 (4.3)	15.44 (4.99)	3.15**	17.36 (4.61)	16.13 (4.74)	.45 n.s.	14.5 (4.26)	13.44 (3.86)	24.49***
Reputación Ideal												
no Conformista	11.79 (3.71)	12.43 (4.98)	.49 n.s.	8.65 (2.31)	9.38 (2.68)	2.72*	10 (2.26)	11.71 (5)	.10 n.s.	9.29 (2.95)	10 (3.6)	16.85***
Implicación												
Comunitaria	29.55 (5.35)	28.7 (5.67)	.62 n.s.	29.7 (7.62)	30.46 (6.18)	.39 n.s.	28.82 (5.8)	28.06 (4.71)	.14 n.s.	29.87 (5.94)	30.23 (5.56)	1.42 n.s.

Nota. \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; n.s. = no significativo. La información entre paréntesis corresponde a las desviaciones típicas.

más autoestima general, menos sintomatología depresiva, y puntúan más alto en reputación ideal no conformista que sus compañeras no implicadas ( $p < .001$ ). Respecto a los chicos agresores y víctimas, se observan puntuaciones superiores en autoestima general e inferiores en sintomatología depresiva en comparación con las chicas de estas categorías ( $p < .001$ ). Por último, los adolescentes clasificados como agresores/víctimas no muestran diferencias significativas respecto al género en ninguna de las variables analizadas en esta investigación.

## DISCUSIÓN

En este estudio se han analizado las diferencias en un perfil psicosocial de adolescentes clasificados como agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados; los análisis se han realizado además en función del género. En primer lugar, nuestros resultados sobre la incidencia de agresores y víctimas de violencia escolar indican que los chicos participan en comportamientos violentos en mayor medida que las chicas. Estos datos van en la línea de los encontrados en otros trabajos (Defensor del Pueblo, 2007; Del Rey y Ortega 2007). Sin embargo, no hemos encontrado diferencias significativas en la incidencia de chicos y chicas en victimización. Estos resultados podrían deberse a la inclusión del grupo de *agresores/víctimas* en la investigación, diferenciándolo de las *víctimas*, aportando nuevos datos al conocimiento de la incidencia de las víctimas en una muestra española.

Los resultados del presente estudio confirman la primera hipótesis planteada. En coherencia con otras investigaciones (Cerezo y Ato, 2010; Veenstra *et al.*, 2005), nuestros datos indican que el perfil psicosocial de los agresores/víctimas es el menos adaptativo de los cuatro grupos analizados. Así, observamos en estos estudiantes las puntuaciones más bajas en autoestima general, satisfacción vital e implicación comunitaria y las más altas en sintomatología depresiva y reputación ideal no conformista. En el extremo opuesto se sitúa el perfil de los alumnos no implicados como el más adaptativo de los cuatro estudiados, lo que es coherente con los resultados de trabajos previos (Estévez *et al.*, 2008).

Tomando en consideración todos los indicadores del perfil psicosocial de cada grupo, nuestros resultados indican que los alumnos agresivos muestran puntuaciones medias o altas en autoestima general, lo cual coincide con el apuntado por Estévez *et al.* (2008). En nuestro estudio, los agresores se diferencian de las víctimas, especialmente de los agresores/víctimas, en otros indicadores analizados en esta investigación como son la sintomatología depresiva y la satisfacción vital, mostrando los agresores/víctimas más ánimo depresivo y menos satisfacción con sus vidas que los agresores. Sin embargo, agresores y agresores/víctimas muestran patrones de puntuación similar en reputación social no conformista e implicación en la comunidad.

En este sentido, y confirmando nuestra segunda hipótesis, nuestros resultados indican que los adolescentes que muestran conductas violentas, tanto agresores como agresores/víctimas, obtienen altas puntuaciones en reputación social no conformista y bajas en implicación comunitaria, comparados con los alumnos no implicados y las víctimas. Estos resultados son coherentes con los encontrados en investigaciones previas que indican que este tipo de alumnos podría mostrar inclinación hacia comportamientos violentos que podrían ser interpretados como necesarios para formar parte de un grupo de amigos, ser popular o apreciado (Emler, 1990). Siguiendo a Rodríguez (2004), el comportamiento violento de algunos adolescentes hacia sus iguales podría ser una estrategia para conseguir reputación social, reconocimiento, fama y estatus y también un medio para satisfacer ciertas necesidades de aprobación social. Parece probable que nuestros resultados apoyen esta hipótesis aunque futuras investigaciones podrían profundizar en las relaciones entre estas variables.

Nuestros resultados también sugieren que el deseo de forjarse una reputación rebelde podría extenderse fuera del contexto escolar. Así, los datos indican que los adolescentes que se comportan de forma violenta contra sus iguales y que obtienen altas puntuaciones

en reputación social no conformista, no participan en la comunidad, comparados con los alumnos no implicados y víctimas. Los adolescentes que se implican en actividades de su comunidad más cercana podrían relacionarse con grupos de pares saludables. Sin embargo, aquellos que buscan el apoyo y el reconocimiento de grupos en los que se premian las conductas violentas, no suelen implicarse en su comunidad, donde podrían encontrar grupos de iguales que no aprobarían este tipo de conductas (Trickett, 2009).

Otro de los aspectos relevantes de este trabajo son los resultados obtenidos en los análisis intra-género e inter-género. Los datos de los análisis multivariados intra-género sugieren que las chicas agresoras, víctimas y agresoras/víctimas, sufren de forma similar las consecuencias de su implicación en la violencia escolar, confirmando nuestra tercera hipótesis. En este sentido, desde la Teoría de las Dos Culturas se postula que dentro de los grupos segregados espontáneamente por género, desde preescolar hasta la adolescencia temprana, se generan diferentes culturas de socialización (Maccoby, 1998; Maccoby y Jacklin, 1974). Cuando se inicia el periodo adolescente y confluyen ambas culturas, las chicas, socializadas fuera de las estrategias violentas, muestran poca preparación para negociar conflictos directos con los iguales. Este choque entre las culturas produce en las chicas resultados de alta sintomatología depresiva, baja autoestima y sentimientos negativos hacia la vida (Underwood, 2003).

Analizando en conjunto las diferencias inter-género dentro de cada grupo, nuestros resultados muestran, para los adolescentes agresivos, víctimas y no implicados, un patrón similar y coherente con estudios previos en autoestima y sintomatología depresiva, mostrando los chicos perfiles más adaptativos que las chicas (Seals y Young, 2003). Estos resultados son coherentes nuevamente con la Teoría de las Dos Culturas (Maccoby, 1998; Maccoby y Jacklin, 1974) que postula que los chicos socializados en estrategias de relación dominantes e instrumentales durante la niñez, parecen estar más preparados para gestionar conflictos directos durante la adolescencia que las chicas. Sin embargo, los datos de este estudio muestran que en el grupo de los agresores/víctimas no existen diferencias de género dentro del perfil en ninguno de los indicadores analizados, por lo que nuestra cuarta hipótesis se confirma sólo parcialmente. Estos resultados sugieren que para las víctimas que también agreden, y especialmente en el caso de los chicos, comportarse de forma violenta podría convertirse en un último recurso de supervivencia psicossocial, ya que supone un alto coste en el equilibrio del adolescente. Como se ha señalado en trabajos previos: “el perfil de agresor/víctima tiene lo peor de ambos mundos” (Juvonen, Graham y Schuster, 2003; p. 1235). Este resultado creemos que es muy interesante y que merece una mayor exploración en la medida en que no existen trabajos que analicen esta problemática específica. La pregunta que nos hacemos es la siguiente ¿qué comunalidades existen en la socialización y personalidad de estos niños y niñas para que compartan un mismo perfil en este grupo y que diverjan en los restantes? Pensamos que este es un aspecto sugerente que podría explorarse en posteriores estudios.

En general, consideramos que este trabajo aporta nuevos datos a trabajos previos acerca del perfil psicossocial de adolescentes violentos y víctimas en la escuela (Cava y Musitu, 2000; Cerezo y Ato, 2010; Estévez *et al.*, 2008). Futuras investigaciones podrían incluir nuevas variables que enriquezcan nuestro conocimiento sobre el perfil psicossocial de estos alumnos. Además, estos estudios podrían tener en cuenta las diferencias de género en las cuatro categorías, ya que, a pesar que los estudios de género en psicología actualmente pueden considerarse de máximo interés (Barberá y Cala, 2008), aún es escasa la literatura relacionada con la violencia y victimización escolar que incluya la perspectiva del género.

Sin embargo, esta investigación cuenta con algunas limitaciones que nos invitan a interpretar estos resultados con la debida prudencia. Una primera limitación se fundamenta en el carácter transversal del diseño, por lo que no es posible establecer relaciones causales. En segundo lugar, el tamaño del grupo de agresores/víctimas es escaso ( $N = 28$ ), lo cual aporta información relevante acerca de la baja frecuencia de este grupo en nuestro país. Si bien estudios previos han encontrado una proporción mayor de alumnos que

desempeñan este doble rol (ver Austin y Joseph, 1996), creemos que esto puede deberse al criterio estadístico utilizado para delimitar su pertenencia a dicho grupo. Además, debemos tener en cuenta que, aunque los cuestionarios fueron administrados anónimamente, los adolescentes auto-cumplimentaron los instrumentos y esto podría crear un sesgo en la respuesta que podría impactar en la validez y capacidad de generalización de nuestros datos. En este sentido, varios autores han indicado que los cuestionarios auto-cumplimentados tienen una validez y una fiabilidad aceptable cuando se evalúan conductas de riesgo como las conductas violentas en la adolescencia (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004).

En resumen, nuestros resultados sugieren que los alumnos agresores, víctimas y especialmente los agresores/víctimas, pueden ser considerados como grupos de riesgo en la adolescencia. Además, la información ofrecida en este trabajo se podría tener en cuenta en el diseño de planes de actuación para erradicar la violencia en las escuelas. Así, nuestros resultados sugieren que los programas de intervención para aumentar la autoestima y reducir el ánimo depresivo podrían ser más efectivos creando grupos específicos de intervención y prevención (Rigby, 2001): se podría trabajar de forma conjunta con todos los grupos de chicas implicadas, pero, en el caso de los chicos, estos programas podrían funcionar de forma más adecuada trabajando con las víctimas, especialmente con los agresores/víctimas, que con los agresores. Por último, estos programas podrían incluir la gestión de la reputación social y fomentar una mayor implicación en la comunidad, lo que podrían mejorar su satisfacción con la vida, ya que parecen ser variables importantes en la vida de los adolescentes.

## Referencias

- ATIENZA, F. L., PONS, D., BALAGUER, I. & GARCÍA-MERITA, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicobema*, 12, 314-320.
- AUSTIN, S. & JOSEPH, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- BARBERÁ, E. & CALA, M. J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. *Psicobema*, 20, 236-242.
- BETTENCOURT, B. A. & MILLER, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.
- BUELGA, S., MUSITU, G., MURGUI, S. & PONS, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- BUSTILLOS, A., SILVÁN-FERRERO, M. P., GAVIRIA, E. & MORALES, J. F. (2008). Variables psicosociales y acoso escolar: el papel de las normas de grupo y la identificación grupal. *Revista de Psicología Social*, 23, 151-161.
- 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., 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.
- CAVA, M. J. & MUSITU, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15, 319-333.
- CAVA, M. J., MUSITU, G. & MURGUI, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- CEREZO, F. & ATO, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- COOK, C. R. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEL REY, R. & ORTEGA, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicobema*, 17, 549-558.
- DIENER, E., EMMONS, R., LARSEN, R. J. & GRIFFIN, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- ECHEBURUA, E. (1995). *Manual práctico de evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.

- EMLER, N. (1990). A social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology*, 1, 171-193.
- ESTÉVEZ, E., MURGUI, S. & MUSITU, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- FLISHER, A. J., EVANS, J., MULLER, M. & LOMBARD, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 2, 207-212.
- HAWKER, D. S. J. & BOULTON, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- HERRERO, J. & GRACIA, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35, 197-217.
- HILT, L. & NOLEN-HOEKSEMA, S. (2009). The emergence of gender differences in depression in adolescence. En S. Hoeksema (Ed.), *Handbook of depression in adolescents* (pp. 111-135). Nueva York: Routledge.
- HODGES, E. & PERRY, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- JIMÉNEZ, T. I., MUSITU, G., RAMOS, M. J. & MURGUI, S. (2009). Comunity involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37, 959-974.
- JUVONEN, J., GRAHAM, S. & SCHUSTER, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- KLING, K. C., HYDE, J. S., SHOWERS, C. J. & BUSWELL, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- KUMPULAINEN, K., RÄSÄNEN, E. & PUURA, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- LITTLE, T. D., HENRICH, C. C., JONES, S. M. & HAWLEY, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- MACCOBY, E. E. (1998). *The two sexes: Growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MACCOBY, E. E. & JACKLIN, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MORENO, D., ESTÉVEZ, E., MURGUI, S. & MUSITU, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicobema*, 21, 537-542.
- MUÑOZ, M. V., JIMÉNEZ, I. & MORENO, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24, 334-340.
- MYNARD, H. & JOSEPH, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- MYNARD, H. & JOSEPH, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- NANSEL, T., HAYNIE, D. & SIMONS-MORTON, B. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 45-62.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- PEDERSON, S., SEIDMAN, E., YOSHIKAWA, H., RIVERA, A. & ALLEN, L. (2005). Contextual competence: Multiple manifestations among urban adolescents. *American Journal Community Psychology*, 35, 65-82.
- PELLEGRINI, A. D., BARTINI, M. & BROOKS, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- POSTIGO, S., GONZÁLEZ, R., MATEU, C., FERRERO, J. & MARTORELL, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicobema*, 21, 453-458.
- RADLOFF, L. (1977). The CES-D Scale: A Self Report Depression Scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- RIGBY, K. (2001). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- RODRÍGUEZ, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- ROSENBERG, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (rev. ed.) Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- SANTOS, J., MUÑOZ, A., JUEZ, P. & CORTIÑAS, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- SCHWARTZ, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- SEALS, D. & YOUNG, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- SMITH, P. K. (Ed.) (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- SMITH-ADCOCK, S. & KERPELMAN, J. (2005). Girls self-perception of reputation and delinquent involvement. *International Journal of Adolescence and Youth*, 12, 301-323.

- TRICKETT, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology*, 60, 395-419.
- UNDERWOOD, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. Nueva York: The Guilford Press.
- VEENSTRA, R., LINDENBERG, S., OLDEHINKEL, A., DE WINTER, A., VERHULST, F. & ORMEL, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- YUBERO, S., OVEJERO, A. & LARRANAGA, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25, 283-293.