

**UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ÁREA DE PSICOLOGÍA SOCIAL**



**Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la  
escuela: Un análisis desde la perspectiva de género**

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:

**Amapola Povedano Díaz**

Dirigida por:

**Dr. Gonzalo Musitu Ochoa**

**Dra. Teresa Isabel Jiménez Gutiérrez**

**Dra. Estefanía Estévez López**

**Sevilla, 2012**

Esta Tesis se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación  
PSI2012-334 *“La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la  
perspectiva ecológica”*, dirigido por el Dr. Gonzalo Musitu y subvencionado por el Ministerio de  
Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, cofinanciado por los Fondos Europeos  
FEDER., y del Proyecto de Investigación Educativa 2009 PIV-015/09 *“Violencia y victimización en la  
adolescencia: análisis desde una perspectiva de género”*, dirigido por el Dr. Gonzalo Musitu y  
subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

A mis abuelas (los ancestros),  
a mi madre, mi hermana, mis tías (el presente)  
a mi hija (el futuro)

En el presente documento se ha cuidado con especial interés la redacción, utilizando un lenguaje no sexista. Sin embargo, para facilitar la comprensión al lector, se ha optado por el masculino genérico en aquellos casos en los que no ha sido posible sustituirlo por una alternativa inclusiva de ambos géneros.

# Tabla de Contenido I

---

<b>Presentación</b> .....	7
<b>Introducción Teórica</b> .....	10
<b>Aggression in adolescence: A gender perspective</b> .....	10
<i>Resumen del Capítulo</i> .....	11
<b>Objetivos de la Investigación</b> .....	34
<i>Research objectives</i> .....	38
<b>Método</b> .....	40
<b>Estudios</b> .....	60
<b>Uno.</b> Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género.....	62
<i>Abstract of Study One</i> .....	63
<b>Dos.</b> Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes.....	80
<i>Abstract of Study Two</i> .....	81
<b>Tres.</b> Victimización escolar entre iguales en la adolescencia: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género.....	96
<i>Abstract of Study Three</i> .....	97
<b>Cuatro.</b> Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género.....	111
<i>Abstract of Study Four</i> .....	112
<b>Cinco.</b> Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective.....	127
<i>Resumen del Estudio Cinco</i> .....	128
<b>Discusión de Resultados y Conclusiones</b> .....	146
<b>Propuestas para el futuro</b> .....	156
<i>Proposals to the future</i> .....	159
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	161

# **Tabla de Contenido II**

**(Anexos en Soporte CD)**

---

## **Anexo I. Capítulos teóricos:**

### **Uno. El estudio del género**

1. El género en la investigación
2. El estudio del género como herramienta conceptual y analítica
3. Aproximaciones teóricas y modelos explicativos del desarrollo del género

### **Dos. Género y Adolescencia**

1. Desarrollo del género en la adolescencia
2. Factores individuales relacionados con el desarrollo del género en la adolescencia
3. Factores de socialización del género en la adolescencia

### **Tres. Género, Violencia y Victimización escolar**

1. Delimitación conceptual: violencia y victimización escolar
2. Teorías sobre el origen de la violencia y la victimización
3. Factores relacionados con la violencia y la victimización escolar: individuales, familiares, escolares y comunitarios
4. La intervención en procesos de violencia y victimización escolar
5. Género, violencia y victimización

### **Referencias Bibliográficas**

## **Anexo II. Análisis estadísticos iniciales en función del género**

## **Anexo III. Instrumentos de la investigación**

## **Anexo IV. Informe Técnico elaborado para los IES participantes en la investigación: Ejemplo IES Averroes (Córdoba).**

# Presentación

---

La adolescencia es una etapa de transición que supone el paso de la infancia a la adultez y es sin duda una de las más cruciales en la vida de una persona (Bronfenbrenner, 1977). En ella, se dan numerosos cambios morfológicos y hormonales y también toda una complejización psicológica y del mundo social. En este sentido, no podemos considerar este periodo turbulento de cambios como un mero paso intermedio entre la niñez y la madurez, bajo la falsa idea que estos últimos son periodos estables de la vida (Lehalle, 1995). Al contrario, la adolescencia implica tal cantidad de retos, cambios y decisiones, que no puede ser tratada como una etapa que hay que sufrir hasta llegar a la adultez.

Uno de los factores relevantes de esta etapa es que en ella ocurre el proceso más impactante de desarrollo del género, tanto morfológico y hormonal como psicosocial, cuyo resultado es una adquisición más madura de los roles sexuales y de género. Así, en los diferentes contextos de socialización familiar, escolar, comunitario y en los medios de comunicación, los adolescentes encuentran numerosas ocasiones para aprender a tipificar con precisión lo que se considera como propio del hombre y de la mujer en nuestra sociedad, lo que impacta en su comportamiento individual y grupal.

Desde un punto de vista más amplio, y no sólo desde el desarrollo del género, podemos considerar la adolescencia como un producto social del que todos participamos. En consecuencia, habrá una variedad de adolescencias, más o menos positivas, más o menos problemáticas, en función de las provisiones e interacciones de los diferentes contextos que definen el marco de las posibilidades y oportunidades de los adolescentes (Funes, 2005).

En la actualidad, una de las problemáticas asociadas a adolescencia que más preocupan, tanto a la comunidad educativa como a la científica, es la violencia y victimización en el ámbito escolar. Sin embargo, en muchas ocasiones, los adultos, profesores y padres del entorno del adolescente, no llegan a conocer la existencia de tales problemas, bien porque no son informados, debido a la “ley del silencio” en la cual “chivarse” se convierte en el peor acto atribuible a un alumno, bien porque no son capaces de detectarlo a no ser que sean casos muy evidentes o adquieran un cariz extremo que necesiten de una intervención inmediata. En este sentido, en el contexto escolar es fundamental prestar mayor atención a la prevención primaria, como ya se está haciendo en algunas comunidades autónomas y centros escolares ejemplares en nuestro país, que permite la detección precoz de estas situaciones.

En España, algunas investigaciones señalan que conocer los perfiles psicosociales de los adolescentes implicados en actos de violencia y victimización escolar podría ayudar a planificar y diseñar estrategias de prevención e intervención adecuadas para ellos (Cava y Musitu, 2000; Estévez, Murgui, Musitu, 2008). Sin embargo, a pesar que el número de estudios sobre violencia y victimización por los iguales en las escuelas se ha incrementado notablemente en los últimos años (Cava, Musitu y Murgui, 2007), son pocos los estudios en este ámbito que han tenido en cuenta la perspectiva de género. Actualmente, la preocupación por incluir el género en el estudio de la violencia y la victimización en las escuelas en nuestro país está en aumento, pero las investigaciones se encuentran aun en su comienzo. Con este trabajo pretendemos acercarnos un poco más al análisis y comprensión de la violencia y la victimización por los iguales en el ámbito escolar, analizando el perfil psicosocial de los adolescentes e incluyendo la perspectiva de género en la investigación.

La presente tesis está estructurada de la siguiente forma. En primer lugar presentamos la introducción teórica dónde se explican los antecedentes de la literatura científica en torno al género, la adolescencia y la violencia y la victimización escolar. En este apartado definimos los conceptos que nos irán acompañando a lo largo de todo el desarrollo de la tesis y se realiza un recorrido acerca del estudio del género en la investigación en violencia y victimización escolar durante la adolescencia. En segundo lugar, presentamos las variables de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos de cada estudio. En este apartado intentamos justificar cada estudio a partir de la literatura científica más reciente y a partir de los resultados obtenidos en los estudios inmediatamente anteriores. En tercer lugar, describimos la muestra de participantes en la investigación, los instrumentos, el procedimiento y las técnicas de análisis estadísticos utilizados en el apartado denominado método. En cuarto lugar, presentamos cinco estudios redactados en formato de artículo. En quinto lugar presentamos un apartado de discusión de resultados y conclusiones donde se comparan los resultados obtenidos en los diferentes estudios. Finalmente, hacemos un repaso de las propuestas para futuras investigaciones partiendo de las limitaciones de este trabajo, cuya posible superación favorece al mismo tiempo la planificación para el futuro.

En soporte CD presentamos una serie de anexos a modo de información complementaria. El primer anexo comprende tres capítulos teóricos que pretenden ser una revisión exhaustiva de la literatura clásica y más reciente relacionada con el género, la adolescencia y la violencia y la victimización escolar. Estos capítulos suponen una ampliación de la introducción teórica y se presentan en un formato de marco teórico clásico. En el segundo anexo presentamos los análisis iniciales en función del género que inspiraron los trabajos empíricos desarrollados en los diferentes estudios. En el tercer anexo se encuentran los instrumentos utilizados en este trabajo y en el cuarto anexo adjuntamos uno de los informes presentados en los institutos participantes en la presente investigación donde se describen los resultados obtenidos en el centro escolar, respetando en todo momento la confidencialidad de los alumnos.



No quisiera terminar este apartado de presentación sin expresar mi más sincero agradecimiento a las personas que han contribuido a la realización de esta tesis doctoral. En especial, quiero manifestar mi profundo agradecimiento a las tres personas que más han colaborado para que esta tesis sea una realidad: en primer lugar al profesor Gonzalo Musitu por confiar en mí, orientarme pacientemente y trasmitirme tanto saber en todos los ámbitos, tanto profesional como personal. Gracias a él he aprendido a reconocer el camino (iniciado con esta tesis) hacia la investigación rigurosa en ciencias sociales y me ha enseñado, con su ejemplo diario, que la humildad y el buen hacer perseverante son la base necesaria para llegar a ser un buen investigador y una persona con valores. En segundo lugar a las profesoras Terebel Jiménez y Estefanía Estévez, por estar siempre tan cercanamente disponibles, leer y corregir todos los borradores, con comentarios enriquecedores, y animarme en el día a día salvando cualquier distancia física. Este agradecimiento se hace extensible a Juan Herrero por atender pacientemente todas mis consultas metodológicas, así como a todos los miembros del grupo de investigación LISIS (especialmente a Belén Martínez y David Moreno) y a los profesores Leo B. Hendry y Marion Kloep por su buena acogida en la Universidad de Glamorgan durante mi estancia en Wales (Reino Unido).

También quisiera agradecer a la vida el nacimiento de mi hija Amapola. Sentirla cerca día a día y verla crecer ha sido el motivador principal en la realización de esta tesis. Además, quiero agradecer a toda mi familia, fundamentalmente a mi padre y a mi pareja Rafael, su apoyo continuo y su confianza ciega en que este proyecto saldría adelante. Este agradecimiento es también extensivo a mi familia elegida, aquellos amigos y amigas que me han soportado de buen humor en todas las fases de esta tesis doctoral (en especial a Juan Pablo Gamboa y Javier Manzano). Así mismo, quisiera dar las gracias a todas aquellas mujeres que han contribuido a que dirigiera mi mirada hacia el estudio del género, bien prestándome su confianza y apoyo en momentos clave de mi vida, como Inés Alberdi, Antonia Martos o María del Mar Malagón, bien sugiriéndome que no terminaría este proyecto, lo que ha fomentado que me esforzase aún más para seguir creciendo como profesional.

Por último, quiero agradecer la colaboración de los directores, profesores y alumnos de los centros de enseñanza que han participado en el estudio, especialmente al IES Galiana de Sevilla y al IES Averroes de Córdoba, por su muestra de interés en la investigación y en la mejora de la convivencia y la paz en las escuelas, así como por su amable disposición y trato.

Sinceramente, muchas gracias.



Amapola Povedano Díaz

# Introducción Teórica

---

## *Chapter<sup>1</sup>*

### **AGGRESSION IN ADOLESCENCE: A GENDER PERSPECTIVE**

#### **ABSTRACT**

Pioneer researches focused on violence processes in the adolescent period go back to the fifties. In most of these studies samples were composed of masculine population (young men), under the assumption that men are more violent than women. In the last sixty years of investigation, however, the conceptualization of violence has changed in relation to the gender perspective. This change is explained in part due to the increase of antisocial and crime acts committed by young girls in the last decades. Indeed, statistics have documented that adolescence is the period in which gender differences are more remarkable. This is the reason why recent studies on this topic have been developed in the school context, examining gender differences in antisocial and aggressive behaviour at school.

Despite more studies have been conducted in the last decades, there are still contradictory answers for some questions related to gender differences on antisocial and aggressive behaviour. Some of these questions referred to the frequency and type of behaviour analysed. As an example, results and subsequent conclusions published in many scientific texts, depend on instruments used to measure aggressive behaviour, as well as on the definition of violence or aggression adopted by the researcher. In this sense, it has been observed that when only direct or physical aggression is measured, boys normally obtain higher scores than girls; when both direct and indirect types of aggression are considered, a richer perspective of analysis based on gender differences emerges.

Along this chapter, the authors make a revision of the advances and results in the scientific literature regarding gender differences in aggressive behavior in the particular period of adolescence, and mainly focused on behavior at school. To start with, the chapter begins with an introduction about the research on gender that has been carried out from the psychological perspective. In second place, factors related to socialization on gender are analyzed. This gives the basis on which differences on aggression can be better examined, explained, and understood. Finally, main conclusions from recent studies on gender differences in aggressive behavior, as for instance the called 'gender paradox', are presented.

1. Chapter in press. Aggression in Adolescence: A Gender Perspective. En F. Columbus (Ed.), *Psychology Aggression: New Research*. New York: Nova Science Publishers.

## **Capítulo<sup>1</sup>**

### **AGRESION EN LA ADOLESCENCIA: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

#### **RESUMEN**

Los primeros estudios centrados en los procesos de violencia en el período de la adolescencia se remontan a los años cincuenta. En la mayoría de estos estudios las muestras se componen de población masculina (jóvenes), bajo el supuesto de que los hombres son más violentos que las mujeres. Sin embargo, en los últimos sesenta años de investigación la conceptualización de la violencia ha cambiado en relación con la perspectiva de género. Este cambio se explica en parte por el aumento de los actos antisociales y los delitos cometidos por mujeres jóvenes en las últimas décadas. De hecho, las estadísticas han documentado que la adolescencia es el período en que las diferencias de género son más notables. Esta es la razón por la cual los estudios recientes sobre este tema se han desarrollado en el contexto escolar, el examen de las diferencias de género en el comportamiento antisocial y agresivo en la escuela.

A pesar de este aumento creciente, todavía hay respuestas contradictorias para algunas preguntas relacionadas con las diferencias de género en el comportamiento antisocial y agresivo. Algunas de estas preguntas se refieren a la frecuencia y el tipo de conducta analizada. A modo de ejemplo, los resultados y conclusiones publicados en muchos textos científicos dependerán de los instrumentos utilizados para medir el comportamiento agresivo, así como en la definición de la violencia o la agresión adoptada por el investigador. En este sentido, se ha observado que, cuando se mide sólo la agresión física, los niños normalmente obtienen las puntuaciones más altas respecto a las niñas. Sin embargo, cuando se consideran tanto la agresión directa como la indirecta, emerge una perspectiva más rica de análisis basado en las diferencias de género.

A lo largo de este capítulo, los autores hacen una revisión de los avances y resultados en la literatura científica en relación con las diferencias de género en el comportamiento agresivo en el período particular de la adolescencia, y sobre todo centrado en el comportamiento en la escuela. Para empezar, el capítulo comienza con una introducción acerca de la investigación sobre género que se ha llevado a cabo desde la perspectiva psicológica. En segundo lugar, se analizan los factores relacionados con la socialización de género. Esto da una base sobre la cual las diferencias de género en agresión pueden ser mejor examinadas, explicadas y entendidas. Por último, se presentan las principales conclusiones de estudios recientes sobre las diferencias de género en el comportamiento agresivo, como por ejemplo la llamada “paradoja de género”.

1. Capítulo en prensa. Aggression in Adolescence: A Gender Perspective. En F. Columbus (Ed.), *Psychology Aggression: New Research*. New York: Nova Science Publishers.

Pioneering research into aggression processes during adolescence date back to the 1950s. Most early studies focussed on male samples, and particularly on young men, on the assumption that men are more aggressive than women. Over the last sixty years, however, the conceptualization of aggression has changed, especially in terms of gender perspectives. The change is attributable, at least in part, to an increase in the number of antisocial and criminal acts committed by young girls. There is statistical evidence that gender differences are more significant during adolescence than at any other stage in development. This is one reason why recent research in this field has centred on the examination of gender differences in antisocial and aggressive behaviour at school.

Despite the growing amount of research over recent decades, contradictory findings on sex differences in adolescent aggression continue to be published. The contradiction may in some cases be traced to differences in the frequency and type of behaviour analysed. The findings and conclusions of many research papers, for example, depend on the instruments used to measure aggressive behaviour, as well as on the definition of violence or aggression adopted by the researcher. It has been found that when only direct or physical aggression is measured, boys normally obtain higher scores than girls; when both direct and indirect types of aggression are considered, a richer analytical perspective on gender difference emerges.

This chapter reviews advances and published findings on gender differences in aggressive behaviour specifically in adolescence, and thus focuses primarily on behaviour at school. The chapter opens with an overview of psychological research into gender issues, and in the second section analyses the development of gender in adolescence. The third section examines factors influencing the gender socialisation process, providing the basis for a clearer examination, explanation and understanding of gender differences in aggression. The final section outlines the main conclusions of recent studies on gender differences in aggressive behaviour, including the so-called 'gender paradox'.

The variety of terms used in scientific literature on sex and gender since the 1970s has often prompted different operationalisations of the two constructs, even within the work of a single research team (e.g. Liben & Bigler, 2002; Signorella, Bigler, & Liben, 1993). Even so, there does appear to be some agreement on the need to distinguish the construct "sex" from the construct "gender": *sex* is generally held to refer to the biological characteristics that define people as men and women, whilst gender refers to the behaviour, roles, stereotypes and functions acquired by each sex through interaction in a range of sociocultural contexts (Deaux, 1985). The two constructs are examined in greater detail below, through a review of the key literature in this field.

As a construct or variable, *sex* is one of the most salient categories of personal identity. *Biological sexual dimorphism*, i.e. the manifest physical and hormonal differences between men and women, is the outcome of certain sexual differentiation – or prenatal sexing – processes taking place over the nine months of pregnancy; these processes are primarily biological (genetic, endocrine and neurological). Yet this biological dimorphism does

not, on its own, appear to account for the complex set of roles, stereotypes, values, functions and expectations normally attributed to men and women. The construct *gender* is conceptualised as a set of beliefs regarding masculinity (being a man) and femininity (being a woman) that forms part of the collective outlook and varies from one culture to another. Authors subscribing to the current androgyny model share the dualist approach which associates masculinity with an instrumental or agentic orientation, and femininity with expressiveness and communality (Bakan, 1966; Bem, 1974; Erikson, 1964; Parsons & Bales, 1955).

The conceptual limits of the constructs sex and gender are not always either clear or widely agreed in the literature. Pioneering studies by Money and his associates (Money & Ehrhardt, 1972; Money & Tucker, 1975) compare the evolution of sexual dimorphism to a kind of relay race: during the first stage, the primary determinant is genetic; in the second leg, the major role is played by the hormones, which prompt a new and crucial sexual differentiation; during the third stage, the baton is taken up by society, through a whole range of socialising contexts and factors, which will shape the behaviour of the new-born male or female, culminating in the development of a gender-role identity. As Matud (2004) has noted, the confusion between sex and gender – evident even in recent publications – may be due to the constant ambiguity and overlapping of the two terms evident in many attempts to explain how being a man or woman affects certain behaviour patterns.

In social science research, gender is widely recognised to be an important empirical variable for understanding many aspects of human behaviour. In psychology, gender is often used empirically, without much consciousness of its social or conceptual significance. Stewart and McDermott (2004) note that psychologists use gender in empirical research in at least three different ways: 1) focussing on sex differences; 2) focussing on within-sex variability; and 3) focussing on the gender-linked power relations that structure many social institutions and interactions.

### **1. THE STUDY OF GENDER AS A CONCEPTUAL AND ANALYTICAL TOOL**

The first, and perhaps the most widespread, of these three approaches uses gender to explore the ways in which males and females differ. Psychologists adopting a sex-difference perspective consider how and why average differences in personality, behaviour, ability, or academic performance between the sexes might arise (Block, 1973; Eagly, 1997; Maccoby 1998). Most of the research carried out from this perspective simply reveals average sex differences with wide and overlapping distributions (Favreau 1993, 1997). Psychologists have put forward several kinds of hypotheses to account for observed gender disparities: biological differences (e.g. in hormone-related behaviour); differential socialisation (which may be grounded in biological traits but is enhanced by differential upbringing); and differential social roles or social situations. These three kinds of explanation together account for most research into average sex differences (Maccoby, 1998).

A number of psychologists have argued that in focussing on sex differences, research ignores the considerable within-gender variance observed for many characteristics studied (Martin, 1994), and that this may therefore tend to exaggerate sex differences, or even reinforce or create them in the mind of the public (Hare-Mustin & Marecek, 1988). With a view to avoiding such exaggerations, some researchers have opted to focus on “gendered phenomena” (i.e. phenomena defined by marked differences, on average, between men and women), exploring sources of within-gender variance for those characteristics.

Eccles and Jacobs (1986), for example, identified mathematical skills and performance as “gendered phenomena”, in that – at certain ages – boys outperform girls. Yet enormous variance in maths ability and performance were found among both boys and girls; closer examination of factors that might predict differential ability and performance within gender revealed that both variables were predicted by parental expectations. Thus, to the extent that parents form rigid ideas about the ability and performance of boys and girls, and act on those ideas, differences between boys and girls are likely to be exaggerated (Eccles & Jacobs, 1986).

From a more social perspective, focussing on gender-linked power relations in social structures and interactions, some psychologists have suggested that “gender” operates as the result of social interactions in which beliefs about gender are expressed in actions that actually create confirming evidence for those beliefs (Fiske & Stevens, 1993; Goodwin & Fiske, 2001; Stewart, 1998). According to this viewpoint, “gender” describes a set of power relations in which masculinity signals authority, status, competence, social power and influence, and femininity signals lack of authority, low status, incompetence, and little power and influence; at the same time, masculinity is associated with violence, and femininity with nurturance.

Psychologists adopting this approach focus on how a particular behaviour of interest (e.g., leadership, marital conflict, or task performance) takes place within social relationships (dyads, organisational hierarchies, broader social structures) that are themselves gendered. For example, if marital conflict – especially involving violence – takes place in dyads in which one individual has total control of family financial resources, it is important to consider that fact in understanding the factors that maintain both the violence and the relationship.

These three approaches have traditionally been viewed as alternatives, and are often pursued in isolation from one another. One of the important recent advances has been an increased willingness to recognise that the three approaches are in fact compatible and can be integrated with a view to attaining a better understanding of gender as a conceptual tool.

Finally, it should be stressed that gender is not only an empirical variable, but also an analytical tool (Scott, 1988). Psychological research into adolescence can make use of gender to explore how certain psychological traits may themselves be “gendered”, in other words viewed as strongly associated with masculinity and being male, or femininity and being female. Povedano, Hendry, Ramos and Varela (2011), for example, have examined sex differences in the contribution of family and individual variables (self-esteem and satisfaction with life) to accounting for peer

victimisation in schools. Their approach not only explores sex differences, but also uses gender as an analytical tool, charting the social significance of gender in a number of “gendered” traits typically associated with masculinity, in which – in most published studies – boys have scored higher than girls, such as self-esteem and school victimisation (Lila, Herrero, & Gracia, 2008; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Seals & Young, 2003).

## **2. GENDER DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE**

The most crucial process in gender development takes place in middle childhood and adolescence, and leads to a more mature acquisition of sex and gender roles. This section looks at the various socialisation contexts – family, school, community, media – that provide the adolescent with ample opportunities to acquire a precise awareness of what is considered appropriate to men and women in the society in which he/she lives.

Awareness of gender stereotypes increases during growth and development. During childhood, gender stereotypes are rigid but imprecise; as they enter adolescence, boys and girls develop new cognitive skills and become more aware of the plurality of approaches to gender roles. The qualities defining stereotypes become less consistent, and are no longer seen as immutable and inflexible. Adolescents are able to achieve greater detachment from superficial perceptions, to generate more autonomous, critical, propositional thinking, and to relativise more extensively the traits assigned by society to men and women. A redefinition of “self” takes place, marked – amongst other things – by a reconsidering and integration of a new image of the body, by new feelings, desires and patterns of sexual behaviour, and by the assumption of new gender-role attitudes, behaviour and interests, culturally and socially defined as appropriate to one sex or the other, as masculine or feminine, which provide a sense of coherence and unity in the search for personal identity.

Indeed, as we shall see below, a full understanding of the adolescent experience of seeking and defining “self” requires an exploration not only of the various changes undergone by the individual, but also – and more importantly – of the social contexts in which these changes take place: family, school, community and the media (Fuertes, 1996).

## **3. GENDER SOCIALISATION FACTORS IN ADOLESCENCE**

Adolescents learn gender-linked behaviour patterns, attitudes and roles through their involvement in multiple contexts; these contexts present them with social models that, to some extent, pressure them into behaving in a gender-typed way. This section reviews empirical evidence regarding four key contexts for the social learning of gender-typed behaviour, attitudes and roles: family, school, peers and the media.

### **The Family Context**

The family has been the focus of extensive research into gender-development in adolescence, because of its importance in the development of the individual and in people's lives in general. On entering adolescence, the family does not diminish in importance; on the contrary, it continues to play a key role in the socialisation process. Socialisation, undoubtedly one of the most widely-recognised functions of the family, is usually defined as the process by which people acquire values, beliefs, norms and forms of behaviour considered appropriate in the society to which they belong (Musitu & Cava, 2002). A great deal of research has specifically addressed parental influence on the acquisition and development of gender-linked behaviour, values, norms and beliefs.

The earliest studies in this field focussed on the relationship between family structure and various features of gender behaviour. It was reported, for example, that the adolescent daughters of working mothers displayed less sex-typed behaviour than their counterparts whose mothers did not work (Gold & Andres, 1978; Hoffman, 1974). Since then, there has been a great deal of research into the quality and content of the parent-child interaction and its influence on the development of gender roles, behaviour and attitude. There is evidence to suggest that gender development in adolescents is influenced in some measure by differences in the way mothers and fathers treat their sons and daughters (McHale, Crouter, & Whiterman, 2003).

In their seminal review of differential parental behaviour towards girls and boys, Maccoby and Jacklin (1974) concluded that parents encourage sex-typed activities and games. This conclusion was echoed by Lytton and Romney (1991) in a meta-analysis of differential parental treatment; however, the authors noted that certain sex differences in adolescents (e.g. mathematical reasoning, aggression, self-esteem) were due not only to systematic parental reinforcement of sex-typed skills and behaviour, but also to a number of other modulating and moderating variables, including school and peer influence.

In their meta-analysis of the relationship between parents' gender schemas and their children's gender-related cognitions, Tenenbaum and Leaper (2002) found that parents with traditional gender schemas were more likely than parents with non-traditional schemas to have children with gender-typed interests, attitudes and cognitions, suggesting a possible influence of parents on the development of their children's gender-related thinking. However, they noted that most of the studies reviewed presented correlational data, so that no causal relationships could be established between variables (Tenenbaum & Leaper, 2002). Parents may be instructors, opportunity-providers and models for their children, in that their marital relationship, their personality qualities, leisure interests and attitudes may reflect a varying degree of gender-role flexibility (McHale et al, 2003).

Finally, there is evidence that siblings also play a major role in gender socialisation (McHale, Crouter, & Tucker, 1999). For example, Updegraff, McHale, and Crouter (2000) report that having a sister versus a brother may influence the degree of intimacy (higher among girls) and control (higher among boys) in an adolescent's relationships with friends and in the



choice of leisure activities. Adolescents with male siblings exert more control in close friendships than those with female siblings. Sibling relationships may influence the way in which adolescents form friendships with their peers, a process taking place mainly in the school context.

### **The School Context**

Broadly speaking, the school is a major setting for socialisation, whose influence on adolescent development is exerted mainly through formal education. The school community is the first formal institution to which children and adolescents belong, and in which they join new social groups – peer groups – and become involved in new relationships with adults, mostly teachers. School is thus a key gender-socialising context for adolescents.

Teachers may become role models, and thus have a significant impact on their pupils' interests, self-efficacy perceptions and academic achievements. Having a female science teacher, for example, may increase girls' interest in science careers (Evans, Whigham, & Wang, 1995). In addition, the quality of girls' relationships with their teachers predicts the importance that girls place on doing well in school (Alban Metcalfe & Alban Metcalfe, 1981). These results may be related to observations that girls are more likely than boys to work and play near teachers at school, which may lead to greater compliance and in turn to their adopting behaviours that facilitate school success and psychosocial adaptation (Carpenter, Huston, & Holt, 1986).

Teachers can thus to some extent shape the daily behaviour of male and female pupils, and this undoubtedly has an impact on the adolescent development of gender attitudes and self-concepts. Bigler (1995), for example, instructed the teacher of one class explicitly to organise classroom activities by pupil sex, while the teacher of another class (the control) was given no instructions of any kind. Four weeks later, children completed post-test measures of gender attitude, the results of which showed a significant increase in gender stereotypes in the class where gender had been used as a functional category; no increase was observed in the control class. When teachers assign similar activities to adolescent boys and girls, gender differences in social behaviour are significantly reduced (Carpenter et al., 1986). These results testify to the importance of school as a gender-socialising context in childhood and adolescence.

### **The Peer Group**

During school life, children often form groups within classes. These groups are structured in terms of certain aims and objectives that give them internal cohesion. Some of the norms governing the life of a peer group – for example, gender roles – are shared by the culture to which the group belongs; however, the group often generates its own norms, for example with regard to dress, tastes and preferences, thus helping to differentiate it from other groups and to foster internal cohesion. As children enter adolescence, their social interactions undergo a number of major transformations, as a result of which interpersonal relationships in

adolescence differ markedly from those established in childhood (Brown, Dolcini, & Leventhal, 1997). Relationships become more stable in time, and romantic attachments take place; but the most significant change is the consolidation of peer groups. Small children have difficulty in seeing things through the eyes of others (Selman, 1980); in adolescence, however, a change takes place in the social cognitive pattern, giving rise to heightened empathy. As a result, the adolescent is increasingly able to establish more stable emotional attachments, learns the concepts of loyalty, and of honesty in communications, and discovers intimacy and love (Steinberg & Silverberg, 1986).

Peer-groups formed in childhood remain sex-segregated until the age of around twelve (Maccoby & Jacklin, 1987). Within same-sex groups, girls tend to form close dyadic and triadic relationships, whereas boys tend to form much wider peer networks. There is also a difference in the quality of same-sex interactions: competition and conflict loom larger in boys' peer-groups, while empathy and nurturance play a more important role in girls' groups (Maccoby, 1998). However, research has shown that both boys and girls tend to be more competitive in larger groups than in dyads (Benenson, Nicholson, Waite, Roy, & Simpson, 2001). The intimacy characteristic of relationships between adolescent girls may therefore reflect their preference for small, same-sex peer groups (dyads or triads) from an early age. Maccoby (1990, 1998) argues that gender-typed behaviour observed, learnt and reinforced in same-sex peer groups is maintained throughout adolescence and adulthood.

The sex composition of dyads and groups also strongly influences sex differences in social behaviour. Gender-typical behaviour, for example, tends to be more marked in same-sex dyads than in mixed dyads (Carli, 1989). Girls make more use of conflict mitigation strategies during arguments with other girls, but more use of emphatic power strategies in conflicts with boys (Miller, Danaher, & Forbes, 1986). However, boys do not make greater use of conflict mitigation strategies in their arguments with girls. These findings would suggest that, in order to influence their playmates, girls have learnt that they must behave "according to the boys' rules" rather than expecting the boys to adopt "girls' strategies" (Leaper, 1991, 2000).

A number of authors note that boys (and men too) tend to seek emotional support and intimacy in the opposite sex. Dindia and Allen (1992) conclude from their meta-analysis that boys are reluctant to seek emotional support from other boys, but often do so from girls. Boys who, during adolescence, avoid displays of closeness and intimacy with other boys are also avoiding the chance to refine the social skills required to be a "listening friend", in whom emotional support can be sought (Leaper, Leve, Strasser, & Schwartz, 1995).

Peer relationships, then, are a powerful gender-socialising agent during a crucial period of life; the adolescent learns norms, behaviours and attitudes regarding friendship not only from adults but also from boys and girls of a similar age.

## **The Community**

Like family, peer groups and school, the community has been identified as a key context for the psychosocial development of the adolescent (Jessor, 1993). The community may be broadly defined as a group of people sharing common features – e.g. norms, values, social status, roles – or living in the same geographical area, such as a neighbourhood (Trickett, 2009). The community provides adolescents with a socialising context involving both risk factors (e.g. the presence of illegal activities) and protective factors (e.g. the presence of social support amongst neighbours) for their adaptive psychosocial development (Jessor, 1993).

Community research has traditionally focussed on deficits or risk factors within communities, and on the development of palliative and preventive programmes to remedy the deficits identified. This is especially true of research with “young people at risk”, including those living in poverty. However, a new, more positive approach moves away from the old deficit-oriented model in favour of exploring the factors that enhance personal psychosocial development, arguing that the intervention-oriented framework for prevention, based on problems at individual level, should be replaced by a new framework designed to facilitate the positive adaptation of the individual through interventions aimed at improving community resources (Tseng & Seidman, 2007).

A number of studies suggest that the integration and involvement of adolescents in community-based organisations might facilitate the socialisation process and contribute to appropriate psychosocial adjustment (Hull, Kilbourne, Reece, & Husaini, 2008; Jessor, 1993; Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997). In an interesting study with 560 urban adolescents, Pederson, Seidman, Yoshikawa, Rivera, and Allen (2005) examined the relationship between community engagement patterns and self-esteem, symptoms of depression and self-reported involvement in delinquency and aggression. The main finding was that community engagement was associated with higher self-esteem and lower depression; moreover, adolescents engaging in more than one community context (family, school and community) displayed greater psychosocial adaptation than those less engaged or not engaged in any community context.

In terms of psychosocial gender development, involvement with the community may also foster the development of sex differences in adolescents. Some of the specific skills and orientations that adolescents develop may be rooted in the particular historical and cultural activities of the community in which they interact with their peers and with adults (Rogoff, 1990). As a result, involvement in community activities related to gender-typed attitudes, stereotypes and behaviours (e.g. sports schools for boys, cookery schools for girls) contributes to the development of sex differences in values, preferences, skills and expectations in children and adolescents (Leaper and Friedman, 2007).

Kulik (1998) reports significant differences between adolescents raised on a Kibbutz (i.e. an agricultural community in Israel based on a communal way of life and egalitarian distribution of tasks) and urban adolescents in Israel, in terms both of perceptions of gender roles and perception of

occupational sex-typing. Overall, the kibbutz adolescents expressed less stereotyped and more flexible attitudes towards gender roles than did their urban counterparts. The authors attribute these findings to a historically and culturally more egalitarian approach to occupational activities on the kibbutz.

South (2001) reports that boys are more involved with their local community or neighbourhood than girls, a finding he attributes to the fact that the paternal supervision of adolescent boys is neither as close nor as continuous as that of adolescent girls; as a result, boys can devote more time to activities in the neighbourhood. South additionally notes that, if adolescent daughters are under stricter parental supervision than their male counterparts, girls will be less exposed to negative neighbourhood influences, but at the same time will not benefit from the positive influences that might derive from engagement with the community.

However, other studies using psychosocial adjustment indicators have found no sex difference in the engagement of young people with their community. Jiménez, Musitu, Ramos, and Murgui (2009), for example, analysed the impact of adolescents' community involvement on victimisation by peers at school, through various indicators of family, personal and social adjustment. Results indicated an indirect and protective influence of community involvement on victimisation by peers, through greater openness of communication with parents and greater life satisfaction. The model used was found to be equally valid for boys and girls.

Few studies have addressed the impact of community involvement on gender-linked differences in behaviours, skills and gender roles; further research is required in this field in order to better understand the role of the community in sex differences.

## **The Media**

Scholars and the general public have expressed concern at the extent to which the media – radio and television, press, and cinema – sexualise young people, at the portrayal of violence, at the relentless gender stereotyping and the unrealistic image they convey of men's and women's bodies. Research into television programming, for example, shows that the ratio of women to men does not reflect that of the population as a whole; that there is an exaggerated stress on both youth and beauty; that unreal, stereotyped images of the male and female body are commonplace; and that gender-role and occupation stereotyping is fairly standard for both men and women. These images are found in situation comedies, children's programmes, video clips and advertisements; despite harsh criticism, gender-stereotyped content has remained remarkably stable over the last 50 years (Signorielli, 2001).

In a content analysis of 28 different US prime-time television situation comedies, Fouts and Burggraf (1999) examined the body weights of 52 central female characters, the verbal comments they received from other characters as a function of body weight, and their self-comments with respect to dieting behaviour. The results showed that, compared with the

general population, below-average-weight central female characters were over-represented (33%) and above-average-weight characters were under-represented. More than half of the women received verbal comments from male characters regarding their body weight and shape; 21% of women received comments of this nature from other women. Most of the central female characters in situation comedies were dieting and made negative comments about their own weight and shape. In an examination of audience reaction to these derogatory remarks, Fouts and Burggraf (2000) found that in 80% of cases they were received with laughter and applause.

It is thus hardly surprising that in adolescence, as a number of studies have shown, there is a strong correlation between the amount of time spent watching television and the development of traditional gender-role attitudes and stereotypes. In a longitudinal study with adolescents, Morgan (1982) found that watching a lot of television (much more than the average for the population as a whole) predicted an increase in gender-stereotyping in girls. Moreover, girls report a stronger media influence than boys on their image of their body (Polce-Lynch, Myers, Kliewer, & Kilmartin, 2001). It seems likely, however, that both boys and girls who watch a lot of television have a more negative image of their body than those who watch less (Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, & Wright, 2001). In general terms, research in this field has shown that heavy television-viewing is associated with the development of stereotyped gender attitudes (Signorielli, 2001). However, most of these studies drew conclusions from correlational analyses, making it difficult to identify causal relationships.

Gender research in the press has traditionally focussed on the under-representation of women (Bach, 1999). In Spain, for example, in the late 1990s women accounted for 34% of the working population (Gallego, 1998); 27.9% of women ran businesses with no employees and 16.5% companies with employees; 54.8% of undergraduates on long degree courses, and 63.9% on short courses, were women; 42% of civil servants were women. However, articles by female journalists in the quality Spanish press accounted for only 11.5% of the total, while only 12% of the people mentioned in those newspapers were women.

In short, the media – a socialising context for adolescents – encourage the under-representation of women in the public arena and promote a stereotyped view of gender roles, including unrealistic images of the male and female body. Despite considerable social advances in the area of equality of opportunity over recent years, the sexist, gender-stereotyped content of the media has remained strikingly similar for the last 50 years (Signorielli, 2001).

#### **4. GENDER, AGGRESSION AND VICTIMISATION**

The implicit or explicit messages received by men and women in various socialising contexts facilitate the development of gendered behaviour, for example aggressive behaviour in men and nurturance in women. Throughout the various stages of life, men tend to engage more than women in direct aggressive behaviour; research findings, however, are less unanimous when dealing with indirect or relational aggressive behaviour.

This section looks at sex differences in aggressive behaviour at various stages in life, and particularly at gender-linked differences in violence and victimisation at school.

### **Sex-differences in Aggressive Behaviour**

Analysis of the factors influencing the development of aggressive behaviour has been a major concern for scholars and researchers in this empirical field. Gender is one of the individual factors that has been used as a predictor of differences in aggression (Anderson & Bushman, 2002). Broadly speaking, research in this area in the form both of reviews and meta-analyses (e.g. Bettencourt & Miller, 1996; Eagly & Steffen, 1986; Frodi, McCauley, & Thome, 1977) and individual studies (e.g. Grotmeter & Crick, 1996; Richardson, Vandenberg, & Humphries, 1986), has found that men tend to engage more than women in direct aggressive behaviour (physical and verbal); however, the evidence regarding the various forms of indirect or relational aggression (e.g. spreading rumours, excluding someone from the group) is less clear (Björkqvist, Österman, & Lagerspetz, 1994; Crick & Grotmeter, 1995). A study by Crick and Grotmeter (1995) found that indirect or relational aggression poses a serious risk for social adjustment among adolescents, and that this type of behaviour is more common among girls than boys.

Research into both types of aggression has shown that young boys and girls more often resort to direct aggression (physical and verbal), and rarely make use of indirect or relational aggression (Galen & Underwood, 1997; Ortega & Monks, 2005). As they mature, boys tend to keep using direct aggression strategies, whilst girls tend to make more use of indirect strategies (Crick, Casas, & Nelson, 2002; Crick & Nelson, 2002; Owens, Shute, & Slee, 2000). However, findings are somewhat contradictory: some authors report no sex difference in the use of indirect strategies (Peets & Kikas, 2006; Salmivalli & Kaukianen, 2004; Toldos, 2005), although it is generally agreed that boys make significantly more use of direct aggression (Benítez & Justicia, 2006; Hadley, 2003).

Early research into the development of aggression during adolescence started in the 1950s. The first studies focussed on male samples, and particularly on young men, on the assumption that boys are more aggressive than girls, and therefore should be the centre of research attention (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). The relative absence of aggressive displays by girls was thought to be the result of earlier sexual development (Calhoun, Jurgnes, & Chen, 1993). Over the last sixty years, however, the conceptualisation of sex-differences in aggression has changed, reflecting in part an increase in delinquency among girls (Dahlberg, Toal, & Behrens 1998).

Although differences in forms of aggression tend to arise mainly in adolescence, Archer, in his meta-analysis (2004), stresses that research findings in this field depend on the instruments used to measure aggression, and on the individual traits of the adolescents in the sample. A number of studies suggest that these sex-differences are only detected when analysing the aggressive behaviour of particularly violent groups (Moretti, Holland, &

McKay, 2001). The differential use of direct aggression strategies, which arises in adolescence, appears to continue into adulthood. Again, however, research into indirect aggressive behaviour in adults yields conflicting findings: whilst some studies report no sex-differences in the use of indirect aggression in adults (Green, Richardson, & Lago, 1996; Walker, Richardson, & Green, 2000), others point to a greater use of indirect strategies by women (Hess & Hagen, 2006).

In conclusion, there appears to be no clear consensus regarding sex differences in forms of aggressive behaviour. Some researchers (Richardson & Green, 2007) have stressed the need to analyse the kind of relationship between the people involved, noting that respondents report making greater use of indirect strategies in interactions with friends and acquaintances, and of direct strategies with partners, regardless of the sex of the aggressor and the victim.

### **Sex Differences in School Violence during Adolescence**

Research into sex differences in school violence suggests that – as in adulthood – boys are generally more aggressive at school than girls (Boulton & Underwood, 1992; Whitney & Smith, 1993). Early studies in this field defined school violence as physically or verbally aggressive behaviour aimed directly at the victim, with the intention of harming him/her; this definition, according to some authors, has given rise to a research bias due to which girls are under-represented in studies of school violence (Crick & Rose, 2001).

Forms of non-physical aggression, also termed relational or social aggression, include behaviour that damages or seeks to damage friendships or feelings of acceptance and group inclusion, perpetrated by one or more peers (Crick et al., 2002). Examples of relational aggression might be social exclusion or spreading rumours in order to damage others (Crick & Grotpeter, 1995).

Most research into violence among young people – like most research into adult violence – broadly indicates that boys make greater use of physical aggression, and that boys and girls make very similar use of verbal aggression strategies (Crick et al., 2002). Mixed findings have been published on the use of indirect aggression: some authors report no gender difference (Hokoda, Lu, & Angeles, 2006; Leadbeater, Boone, Sangster, & Mathieson, 2006), others have found that adolescent girls make greater use than boys of indirect aggression strategies (Crick & Grotpeter, 1995; Smith et al., 1999), while still others report the reverse (Cerezo & Ato, 2010; Kalliotis, 2000; Serrano & Iborra, 2005). In short, there appears to be no clear consensus amongst researchers regarding sex differences in indirect aggression at school, although most authors agree that boys engage in physical aggression at school more than girls do.

One explanation for this might be that adolescents are subjected to intense gender socialisation by family, teachers, peers and the media (Catalano & Hawkins, 1996). The gender-role expectations of boys and girls may thus be associated with life experiences which reinforce those expectations, contributing to the persistence of what White (2002) has

termed “gender-differentiated patterns of aggression”. Fagot and Hagan (1985), for example, report that in early childhood girls talk in a low, soft, friendly tone three times more often than boys, who tend to shout more. Girls thus appear to learn very quickly that aggressive behaviour is punished socially, while the same behaviour in boys is accepted and often rewarded.

The Two Cultures theory (Maltz & Borker, 1982), in seeking to explain sex differences in aggressive behaviour and gender socialisation, argues that “the distinctive play styles of the two sexes manifest themselves in the distinctive cultures that develop within boys’ and girls’ groups as the children grow older” (Maccoby, 1998, p.78). These distinctive cultures give rise to the formation of same-sex groups from pre-school age until early adolescence (Maccoby & Jacklin, 1987); the social structure of peer groups at that stage is clearly centred on gender. On entering adolescence, however, these structures change due to interactions between boys and girls. When then two cultures converge, the passive, cooperative communication strategies that formed part of the girls’ culture prevent them from attaining their goals using the dominant and instrumental strategies characteristic of the boys’ culture (Maccoby, 1990). Girls are thus socialised away from aggression strategies, which may explain why they are less prepared to negotiate direct conflict, and why they develop negative symptoms and self-concepts (Underwood, 2003).

In conclusion, the rules of friendly (as distinct from romantic, formal or hierarchical) interaction are learnt through involvement with peers during childhood and early adolescence; during this period, social interactions take place in same-sex groups. The “two cultures” developed in same-sex groups tend to prompt distinctive behaviour patterns and, in many cases, to highlight or exaggerate differences. The gender culture learnt among peers often prompts the development of more extreme stereotypes and behaviour patterns in adulthood (Underwood, 2003).

### **Sex-differences in School Victimization during Adolescence**

As was the case with school violence, mixed findings have also been reported regarding sex differences amongst pupils suffering school victimisation (aggression by classmates): some studies have found that boys are more often the victims of bullying than girls (Solberg & Olweus, 1993), whereas other researchers report the reverse (Cerezo, 2006; Veenstra, et al., 2005); a third group of authors have observed similar levels for both sexes (Felix & McMahon, 2007; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006). More boys appear to be classed as aggressors and victims (Espelage, Mebane, & Adams, 2004).

Sex differences in victimisation emerge more clearly when research focuses on the kind of victimisation suffered by adolescents. Boys are more likely than girls to be the victim of direct forms of aggression, whereas girls are more likely than boys to suffer relational or indirect aggression (Craig, Pepler, & Blais, 2007; Crick & Bigbee, 1998; Owens et al., 2000); even so, a number of studies have found no differences between the sexes (Leadbeater et al., 2006).



Research appears to show that differences in physical and emotional development between girls and boys during adolescence may lead to subsequent sex differences in school violence and victimisation, suggesting that aggression strategies may be used for different purposes by boys and girls. Programmes aimed at preventing school violence thus need to take into account the whole range of socialising contexts (family, school, peers and the media), and to focus more specifically on gender-related issues (e.g. communication skills, gender roles, development of gender identity).

### **5. PREVENTION, INTERVENTION AND THE GENDER PARADOX**

A number of prevention and intervention programmes focussing specifically on girls' experience of school violence have highlighted what some researchers have termed "the gender paradox" (Keenan, Loeber, & Green, 1999), according to which, in disorders with an unequal sex ratio, those with the lower prevalence rate (for example, aggressive girls) tend to display much more deviant behaviour than those with disorders typical of their gender (e.g. aggressive boys). Moreover, adolescents displaying gender-atypical disruptive behaviour are more likely to develop other social and psychological problems.

The "gender paradox" is a controversial hypothesis, but enjoys a certain amount of empirical support. Silverthorn and Frick (1999), for example, note that while far fewer girls than boys display direct aggression, those who make use of direct aggression strategies against their peers do so with greater frequency and intensity than boys; they also display more symptoms of stress and depression, and have more problems in social reference contexts (e.g. conflictive relationships with family and friends). Adolescent girls displaying gender-atypical behaviour, such as direct aggression, may be at greater risk of developing a range of problems in the short and long term, and of showing poor levels of adjustment to various psychosocial contexts in adulthood (Zoccolillo, 1993).

Given the growing number of adolescent girls becoming involved in school violence, school intervention programmes need to change their approach to the planning of intervention strategies. Since socialisation patterns are different for boys and girls, and since risk factors and protective factors may also be different, intervention plans should also be gender-differentiated. To date, very few programmes have been developed specifically for adolescent girls, possibly due to the lack of solid and widely-agreed empirical data on the reasons why girls adopt aggressive behaviour.

In conclusion, the wide range of conceptual, analytical, methodological and sampling tools used by the research community hinders any generalisation of the findings regarding sex differences in aggressive behaviour and school victimisation in adolescence. Future research should therefore adopt a between-sex and/or within-sex approach, using gender as an analytical tool, when examining relationships between contextual variables such as community, family and school.

## 6. REFERENCES

- Alban Metcalfe, R. J., & Alban Metcalfe, B. M. (1981). Self-concept, motivation and attitudes to school among middle school pupils. *Research in Education, 26*, 64–76.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science, 295*, 2377-2378.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., & Wright, J. C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 66*, 1-147.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*, 291–322.
- Bach, M. (1999), *El sexe de la notícia. Reflexions sobre el gènere a la informació i recomanacions d'estil*. Barcelona: Diputació de Barcelona
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago, CA: Rand McNally.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155-162.
- Benítez, J., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*, 151-170.
- Benenson, J. F., Nicholson, C., Waite, A., Roy, R., & Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child Development, 72*, 921–928.
- Bettencourt, B. A., & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 119*, 422-447.
- Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental effects on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development, 66*, 1072-1087.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role. Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist, 28*, 512-526.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior, 20*, 27-33.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73-87.
- Brown, B. B., Dolcini, M. M., & Leventhal, A. (1997). Peer relationships. Opportunities for social growth and for health risks. In J. Schulenberg, J. L. Maggs, & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 161-189). Nueva York: Cambridge University Press.
- Calhoun, G., Jurgens, J., & Chen, F. (1993). The neophyte female juvenile delinquent. *Adolescence, 28*, 461-471.
- Carli, L. L. (1989). Gender differences in interaction style and influence. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 565- 576.

- Carpenter, C. J., Huston, A. C., & Holt, W. (1986). Modification of preschool sex-typed behaviors by participation in adult-structured activities. *Sex Roles, 14*, 603–615.
- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 27-34.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología, 26*, 137-144.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *International Journal of School Psychology, 28*, 15-24.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337–347.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 98-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710- 722.
- Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 599-607.
- Crick, N. R., & Rose, A. J. (2001). Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression. In P. H. Miller & E. K. Scholnick (Eds.), *Toward a feminist development psychology* (pp. 153-168). New York: Routledge.
- Dahlberg, C., Toal, S., & Behrens, C. (1998). *Measuring violence-related attitudes, beliefs, and behaviors among youths: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology, 36*, 49-81.
- Dindia, K., & Allen, M. (1992). Sex differences in self-disclosure: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 112*(1), 106-124.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*, 309-330.
- Eccles, J. S., & Jacobs, J. E. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Journal of Women in Culture and Society, 11*, 367–380.
- Erikson, E. (1964). Inner and outer space: Reflections on womanhood. In R. J. Lifton (Ed.), *The woman in America* (pp. 1-26). Boston: Beacon Press.

- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37–61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Evans, M. A., Whigham, M., & Wang, M. C. (1995). The effect of a role model project upon the attitudes of ninth-grade science students. *Journal of Research in Science Teaching*, *32*(2), 195-204.
- Favreau, O. E. (1993). Do the Ns justify the means? Null hypothesis testing applied to sex and other differences. *Canadian Psychology*, *34*, 66-78.
- Favreau, O. E. (1997). Sex and gender comparisons: Does null hypothesis testing create a false dichotomy? *Feminism & Psychology*, *7*, 63–81.
- Felix, E. D., & McMahon, S. D. (2007). The role of gender in peer victimization among youth: A study of incidence, interrelations, and social cognitive correlates. *Journal of School Violence*, *6*, 27-44.
- Fiske, S. T., & Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society* (pp. 173–196). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fouts, G., & Burggraf, K. (1999). Television situation comedies: Female body images and verbal reinforcements. *Sex Roles*, *40*, 473–481.
- Frodi, A., McCauley, J., & Thome, P. R. (1977). Are women less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin*, *84*, 634-660.
- Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. In J. Fernández (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad de sexo y género* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, *33*(4), 589-600.
- Gallego, J. (1998). *Gènere i informació*. Barcelona, Associació de Dones Periodistes.
- Gold, D., & Andres, D. (1978). Developmental comparison between adolescent children with employed and non-employed mothers. *Merrill-Palmer Quarterly*, *24*, 243-254.
- Goodwin, S. A., & Fiske, S. T. (2001). Power and gender: The double-edged sword of ambivalence. In R. K. Unger (Ed.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp. 358-366). New York: Wiley.
- Green, L. R., Richardson, D. R., & Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate? *Aggressive Behavior*, *22*, 81–86.
- Grotzinger, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, *67*, 2328-2338.
- Hadley, M. (2003). Relational, indirect, adaptive, or just mean: Recent work on aggression in adolescent girls. *Studies in Gender and Sexuality*, *4*, 367-394.
- Hare-Mustin, R.T., & Marecek, J. (1988). The meaning of difference: Gender theory, postmodernism, and psychology. *American Psychologist*, *43*, 455-464.

- Hess, N. H., & Hagen, E. H. (2006). Sex differences in indirect aggression. Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior, 27*, 231-245.
- Hoffman, L. W. (1974). Psychological factors. In L. W. Hoffman & F. I. Nye (Eds.), *Working Mothers* (pp. 32-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hokoda, A., Lu, H. A., & Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese Adolescents. *Journal of Emotional Abuse, 6*(4), 69-90.
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M., & Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology, 36*(4), 534-551.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology, 48*, 117-126.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology, 37*, 959-974.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International, 21*(1), 47-64.
- Keenan, K., Loeber, R., & Green, S. (1999). Conduct disorder in girls: A review of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review, 2*, 3-19.
- Kling, K. C., Hyde, H. S., Showers, C. J., & Buswell B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 470-500.
- Kulik, L. (1998). Inter-and intra-gender differences in life orientations and work attitudes in Israel: A comparative analysis. *International Journal for the Advancement of Counseling, 20*, 95-111.
- Leadbeater, B. J., Boone, E. M., Sangster, N. A., & Mathieson, L. C. (2006). Sex differences in the personal costs and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior, 32*(4), 409-419.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development, 62*, 797-811.
- Leaper, C. (2000). The social construction and socialization of gender. In P. H. Miller & E. K. Scholnick (Eds.), *Towards a feminist developmental psychology* (pp. 127-152). New York: Routledge Press.
- Leaper, C., & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and re-search* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.
- Leaper, C., Leve, L., Strasser, T., & Schwartz, R. (1995). Mother-child communication and sequences: Play activity, child gender, and marital status effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*, 307-327.
- Liben, L. S., & Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society of Research on Child Development, 67*, 1-147.

- Lila, M. S., Herrero, J., & Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence, 43*, 333-350.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 267-297.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental perspective. *American Psychologist, 45*, 513-520.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Cambridge: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In W. R. Hayne (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 239-287). New York: Academic Press.
- Maltz, D. N., & Booker, R. A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 195-216). New York: Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (1994). Methodological essentialism, false difference, and other dangerous traps. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 19*, 630-657.
- Matud, M. P. (2004). Impacto de la violencia doméstica en la salud de la mujer maltratada. *Psicothema, 16*, 397-401.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development, 70*, 990-1004.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Whiteman, S. D. (2003). The Family Contexts of Gender Development in Childhood and Adolescence. *Social Development, 12*, 125-148.
- Miller, P. M., Danaher, D. L., & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with inter-personal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology, 22*, 543-548.
- Money, J., & Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and woman, boy and girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Money, J., & Tucker, P. (1975). *Sexual Signatures: On being a man or a woman*. Oxford: Little, Brown.
- Moretti, M. M., Holland, R., & McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law. Special Issue: Youth Violence, 19*(1), 109-126.
- Morgan, M. (1982). Television and adolescents, sex-role stereotypes: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 198 - 210.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial, 12*, 179-192.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema, 17*(3), 453-458.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). Guess what I Just Heard: Indirect Aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*, 67-83.

- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family Socialization and Interaction Process*. Glencoe, IL: Free Press.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- 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.
- Peets, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive behaviour, 32*(1), 68-79.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kliewer, W., & Kilmartin, C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth Adolescence, 30*, 225–244.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimization Escolar: Clima familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention, 20*(1), 5-12.
- Richardson, D. S., & Hammock, G. S. (2007). Social context of human aggression: Are we paying too much attention to gender? *Aggression & Violent Behavior, 12*, 417–426.
- Richardson, D. R., Vandenberg, R. J., & Humphries, S. A. (1986). Effect of power to harm on retaliative aggression among males and females. *Journal of Research in Personality, 20*, 402-419.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). Female aggression, revisited: Variable-and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior, 30*, 158-163.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*, 918-924.
- Scheithauer H., Hayer T., Petermann F., & Jugert G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among german students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*, 1-15.
- Scott J. (1988). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Seals, D., & 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*. Nueva York: Academia Press.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*. Valencia: Serie Documentos.

- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review, 13*, 147-183.
- Signorielli, N. (2001). Television's gender-role images and contribution to stereotyping. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 341-358). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Silverthorn, P., & Frick, P. J. (1999). Developmental pathways to antisocial behavior: The delayed-onset pathway in girls. *Development and Psychopathology, 11*, 101-126.
- 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.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239-268.
- South, S. J. (2001). Issues in the analysis of neighborhoods, families, and children. In A. Booth & A. Crouter (Eds.), *Does it take a village? Community effects in children, adolescents and families* (pp. 87-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57*, 841-851.
- Stewart, A. J. (1998). Doing personality research: How can feminist theories help? In B. McVicker Clinchy & J. K. Norem (Eds.), *The gender and psychology reader* (pp. 54-68). New York: University Press.
- Stewart, A. J., & McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology, 55*, 519-544.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents gender schemas related to their children's gender-related cognitions?: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 38*, 615-630.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self -estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behaviour, 31*, 13-23.
- Trickett, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology, 60*, 395-419.
- Tseng, V., & Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology, 39*, 217-228.
- Underwood, J. D. M. (2003). Student attitudes towards socially acceptable and unacceptable group working practices. *British Journal of Psychology, 94*, 319-33.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2000). Adolescents sextyped friendship experiences: Does having a sister versus a brother matter? *Child Development, 71*, 1597-1610.
- 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.



- Walker, S., Richardson, D. S., & Green, L. R. (2000). Aggression among older adults: The relationship of interaction networks and gender role to direct and indirect responses. *Aggressive Behavior, 26*, 145–154.
- White, J. W. (2002). Gendered aggression across the lifespan. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of gender*. New York: Academic Press.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in primary and secondary schools. *Educational Research, 35*, 34-39.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 65–78.

# Objetivos de la Investigación

---

Esta investigación nace con el propósito de profundizar en el estudio de ciertos problemas de desajuste durante la adolescencia en el contexto escolar desde una perspectiva de género. A continuación se presentan las principales variables del estudio, el objetivo general y los objetivos específicos del mismo, primero en español y seguidamente en inglés.

## VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Las variables principales consideradas en los distintos estudios que componen este trabajo pueden agruparse en: (1) *variables individuales*: género, autoestima general, sintomatología depresiva y satisfacción vital (2) *variables familiares*: clima familiar; (3) *variables escolares*: violencia escolar, victimización escolar, clima escolar, reputación social y percepción del profesor del ajuste social; y (4) *variables comunitarias*: implicación en la comunidad. Se han considerado los contextos familiar, escolar y comunitario ya que suponen los principales entornos de socialización de los adolescentes y son de especial relevancia para comprender determinados problemas de ajuste en la adolescencia como la violencia y la victimización escolar desde una perspectiva de género.

## Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es analizar la relación entre los principales contextos de socialización de los adolescentes, familiar, escolar y comunitario, y la violencia y la victimización escolar, considerando el género, la autoestima, la sintomatología depresiva, la reputación social y la satisfacción con la vida percibidas por el adolescente como variables que podrían influir en dicha relación.

## Objetivos específicos

La investigación se compone de cinco estudios independientes, si bien cada uno de ellos tiene como precedente los anteriores y como guía el objetivo general señalado anteriormente. De este modo, todos los trabajos que se recogen en esta tesis son trabajos que pretenden responder a preguntas de investigación distintas que han ido surgiendo a medida que se avanzaba en el estudio y lectura del objeto de análisis. De manera que los resultados de un estudio han suscitado nuevos interrogantes que se han intentado responder en estudios posteriores.

## **Estudio Uno**

El primer estudio surge con el propósito de analizar las diferencias en el perfil psicosocial de adolescentes con los roles de agresor, víctima, agresor/víctima y no implicado en este tipo de problemas en la escuela. 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. 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 psicosocial de los cuatro grupos de adolescentes.

En relación con estos objetivos, se proponen cuatro hipótesis:

(1) Los agresores/víctimas presentarán el perfil psicosocial 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 psicosocial 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.

## **Estudio Dos.**

En el estudio anterior se exploró un perfil psicosocial de agresores, víctimas, agresores/víctimas y no implicados en violencia escolar, analizado las diferencias intra e inter-géneros. Los resultados encontrados indican que la autoestima y la sintomatología depresiva, dos de los indicadores de ajuste escolar elegidos para definir el perfil psicosocial de los grupos de adolescentes, son relevantes para explicar la victimización en la escuela (tanto pasiva como agresiva). Por otra parte, la literatura científica en violencia escolar sugiere que la expresividad y el conflicto familiar percibido están asociados con la victimización escolar. Así, el objetivo general de este estudio es analizar las relaciones del conflicto y la expresividad familiar con la victimización escolar y el papel que la autoestima, la sintomatología depresiva y el género juega en estas relaciones.

En relación con este objetivo, se proponen tres hipótesis:

(1) El clima familiar percibido como conflictivo se relacionará con la victimización escolar de forma directa y también de forma indirecta a través de la autoestima y la sintomatología depresiva.

(2) La percepción de la expresividad familiar tendrá una relación indirecta con la victimización escolar a través de la autoestima y la sintomatología depresiva.

(3) Las relaciones entre las variables de este estudio respecto de la victimización serán significativamente diferentes en ambos géneros.

### **Estudio Tres**

Este tercer estudio supone una ampliación del anterior, puesto que profundiza en el análisis del clima familiar y de las variables autoestima general y la victimización escolar, tratadas en el anterior estudio. Pero además, introduce una nueva variable, la satisfacción con la vida, que se relaciona positivamente con el clima familiar y ha demostrado su influencia en el ajuste psicosocial y conductual del adolescente. En este trabajo nos proponemos integrar estas dimensiones de manera conjunta para explicar la victimización escolar desde la perspectiva de género.

En relación con estos objetivos, se proponen cuatro hipótesis:

(1) Se esperan encontrar relaciones significativas entre el clima familiar, la autoestima y la satisfacción con la vida.

(2). Se espera encontrar relaciones significativas entre estas dos últimas dimensiones y la victimización escolar.

(3) El clima familiar no se relaciona de forma directa con la victimización escolar.

(4) Las variables analizadas son significativamente diferentes para los grupos de chicos y chicas adolescentes.

### **Estudio Cuatro**

En los Estudios Dos y Tres se ha explorado la importancia de variables familiares e individuales cuando tratamos de explicar la victimización en la escuela. En el Estudio Cuatro nos planteamos explorar la relación entre otro importante contexto para los adolescentes, como es escolar, con la victimización en la escuela. Así, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la influencia del clima escolar y el ajuste escolar en la victimización en adolescentes, a través de sus relaciones con la satisfacción con la vida y la

reputación social (ideal) no conformista, considerando el posible efecto moderador del género.

Partiendo de este objetivo se plantean tres hipótesis:

(1) El clima escolar percibido por el alumno y el ajuste escolar se relacionan directamente con la victimización.

(2) El clima escolar y el ajuste escolar se relacionan con la satisfacción vital del adolescente y su reputación social, variables que a su vez se asocian con la victimización.

(3) Existen diferencias en las relaciones planteadas en el modelo entre chicos y chicas.

### **Estudio Cinco**

Hasta este momento, nos centramos principalmente en analizar factores relacionados la victimización escolar, sin embargo, existe otro tipo de adolescentes con problemas de ajuste comportamental y social en la escuela que todavía no habíamos considerado: los adolescentes que agreden a sus iguales en la escuela. El Estudio Cinco plantea la necesidad de estudiar la implicación de los tres contextos, familia, escuela y comunidad, en la problemática emocional y social de los adolescentes. En consecuencia, el primer objetivo del presente estudio es analizar las relaciones entre el contexto familiar, escolar y comunitario con la satisfacción vital, la reputación ideal no conformista y la conducta violenta escolar. Además, siguiendo nuestro interés por el estudio del género, se explora si las variables anteriormente citadas difieren en función del género. Por tanto, el segundo objetivo del presente estudio consiste en analizar las relaciones entre las variables objeto de interés en este estudio desde una perspectiva de género.

En consecuencia, las hipótesis de partida son las siguientes:

(1) La implicación comunitaria se relacionará directa y negativamente con la conducta violenta escolar.

(2) Una alta implicación comunitaria se asociará directamente con una percepción positiva del clima familiar y escolar, y se relacionará, a su vez, con una baja reputación ideal, elevada satisfacción vital y menor implicación en comportamientos violentos del adolescente.

(3) Las relaciones planteadas en la hipótesis 1 y 2 serán significativamente distintas en función del género.

# Research Objectives

---

This research starts with the purpose of going into depth in the study of certain problems of maladjustment during adolescence in the school from a gender perspective. In this section we present the main variables of the study, the general and specific objectives of the research.

## **Main Study Variables**

The main variables considered in the different studies that make up this thesis can be grouped into: (1) *personal variables*: gender, self-esteem, depressive symptomatology, social reputation and life satisfaction; (2) *family variables*: family environment; (3) *school variables*: school violence, school victimization, teacher perception, and school environment; and (4) *community variables*: community involvement. Community, family and school contexts are of special relevance in the adolescent period. For instance, we have considered essential to analyze the role played by these contexts in the socialization of adolescents, in order to understand particular adjustment problems in this period of life, such as school violence and victimization from a gender perspective.

## **General Objective**

The general objective of this doctoral thesis is to analyze the relationships among the main contexts of adolescent socialization (family, school and community) and school violence and victimization. Gender, self-esteem, depressive symptomatology, social reputation and life satisfaction have been considered as variables that can influence this relationship. To examine these relationships we have carried out five studies with the following specific objectives:

### **Study One**

The first objective of Study One was to analyze the differences in the psychosocial profile of adolescents with the roles of aggressor, victim, aggressor/victim and not involved in violent behaviors at school. The psychosocial profile of adolescents is defined in this study according to the following indicators of adjustment: general self-esteem, life satisfaction, depressive symptoms, non-conformist ideal reputation and involvement in the community. The second objective of this study is to analyze the differences between and within-gender in the psychosocial profile of the four groups of adolescents.

### **Study Two**

In the previous study we examined the psychosocial profile of aggressors, victims, aggressors/victims and students not involved from a gender perspective. The results

indicated that self-esteem and depressive symptoms, two indicators of school adjustment chosen to define the psychosocial profile of the adolescent groups, were relevant in explaining victimization at school (both passive and aggressive). Moreover, the literature on school violence suggests that the lack of expressiveness and the perceived family conflict are associated with school victimization. Thus, the main objective of this study is to analyze the relationship between conflict and family expressiveness with school victimization, and the role played by self-esteem, depressive symptomatology and gender in these relationships.

### **Study Three**

The third study entails an extension of the previous one, since it goes in depth in the analysis of the family environment and general self-esteem, and school victimization, all variables discussed in the previous study. In this study, moreover, a new variable is introduced: satisfaction with life, which is positively related to the family environment and has been shown to influence behavioral and psychosocial adjustment of adolescents. In this paper we propose to integrate these dimensions together to explain school victimization from a gender perspective.

### **Study Four**

Results of Studies two and three let us to conclude that the importance of family and individual variables when trying to explain victimization at school. In Study Four we explore the relationship between another important context for adolescents, such as school, and victimization at school. Thus, this study aims to analyze the influence of school environment and school adjustment in victimization, through its relationship with life satisfaction and non-conformist ideal reputation, considering the possible moderator effect of gender.

### **Study Five**

The previous studies were mainly focused on analyze school victimization. However, there is another type of adolescents behavioral problems in school that we had not considered yet: aggressive adolescents against peers at school. The Study Five raises the need of examining the importance of the three contexts, family, school and community, in the social and emotional problems of adolescents. Consequently, the first objective of this study is to analyze the relationship between community, family and school contexts with life satisfaction, social reputation and violent behavior. Furthermore, following our interest in the study of gender, we also explore whether the above-mentioned variables differ by gender. Therefore, the second objective of this study is to analyze the relationships between the variables of interest in this study from a gender perspective.

## Muestra

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos españoles. Los estratos se establecieron en función de la variable curso (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato). La comunidad educativa española tiene un universo poblacional de 2.446.715 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se asumió un error muestral de  $\pm 2,5\%$ , un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0.50. El tamaño de la muestra requerido fue de 1536 alumnos.

La muestra total del presente trabajo está compuesta por 1884 adolescentes escolarizados 9 centros de educación secundaria de España (1319 Comunidad Autónoma de Valencia y 565 Comunidad Autónoma de Andalucía). Los resultados de la prueba t de muestras independientes indican que no existen diferencias significativas entre las muestras de ambas comunidades autónomas en las variables objeto de interés en esta investigación ( $t = 0.004$ , sig (bilateral) = 0.997,  $gl = 1882$ ).

A continuación se presenta la tabla con la distribución de los participantes en función del sexo.

*Distribución de la Muestra por Sexos*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Válidos</b>	<b>Chicos</b>	935	49,6	52
	<b>Chicas</b>	874	46,4	48
	<b>Total</b>	1809	96	100
<b>Perdidos</b>		75	4	
<b>Total</b>		1884	100	



Los estudiantes participantes en la investigación tienen edades comprendidas entre los 11 y los 17 años (media edad = 13.7; desviación típica = 1.45). La tabla siguiente presenta la distribución de los adolescentes por edades.

*Distribución de la Muestra por Edad*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Válidos</b>	<b>11</b>	95	5	5,2
	<b>12</b>	348	18,5	19
	<b>13</b>	399	21,2	21,8
	<b>14</b>	374	19,9	20,4
	<b>15</b>	424	22,5	23,2
	<b>16</b>	154	8,2	8,4
	<b>17</b>	36	1,9	2
	<b>Total</b>	1830	97,1	100
<b>Perdidos</b>		54	2,9	
<b>Total</b>		1884	100	

Finalmente, se presenta la distribución de los participantes en función del curso académico. Han colaborado en la investigación alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º de Bachillerato.

*Distribución de la Muestra por Curso Escolar*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Válidos</b>	<b>1 ESO</b>	511	27,1	27,2
	<b>2 ESO</b>	459	24,4	24,4
	<b>3 ESO</b>	400	21,2	21,3
	<b>4 ESO</b>	388	20,6	20,6
	<b>1 BACH.</b>	124	6,6	6,6
	<b>Total</b>	1882	99,9	100
<b>Perdidos</b>		2	0,1	
<b>Total</b>		1884	100	

## **Instrumentos**

A continuación, se describen los instrumentos utilizados para evaluar las variables de la presente investigación. En este apartado se recogen los datos más relevantes de cada instrumento en una ficha técnica donde consta la siguiente información: características del cuestionario, codificación de cada una de las dimensiones que mide el instrumento y propiedades psicométricas. Al final de cada ficha técnica se destacan algunas publicaciones de trabajos previos que han utilizado los instrumentos y que avalan su idoneidad y validez para obtener una medida de la variable de interés. Los instrumentos originales se encuentran disponibles en el Anexo III de este trabajo.

## ESCALA DE AUTOESTIMA GENERAL

### **Características del cuestionario**

*Nombre:* The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE).

*Autores:* Rosenberg (1966).

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

*Nº de ítems:* 10.

*Tiempo aproximado de aplicación:* 7-12 minutos.

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

### **Codificación**

*Autoestima General:* (ítems 1 + 2 + 4 + 6 + 7 + (21 - (ítems 3 + 5 + 8 + 9 + 10)).

### **Propiedades Psicométricas**

*Fiabilidad:* la escala ofrece un adecuado índice de consistencia interna, medida con el alpha de Cronbach, con valores comprendidos entre .74 y .88 (Davies, DiLillo y Martínez, 2004; Pokorny, 1969; Sanan, Dipboye y Philips, 1990). La versión española también presenta una elevada consistencia interna (alpha de Cronbach . entre .80 y 87) y una fiabilidad test-retest de .72 (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Baños y Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004)

*Validez:* Presenta correlaciones positivas con otras medidas de autoestima tales como el Health Self Image Questionnaire (Heath, 1965) Coopermith's Self –Esteem Inventory (Copersmith, 1967), .76 con la medida de autoestima global del Harter's Self Perception Profile for Adolescents (Hagborg, 1993). Además, correlaciona de modo negativo con medidas de depresión (Vázquez et al., 2004).

### **Publicaciones**

- Atienza, L., Moreno, Y. 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. y 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.
- 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., 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 en [enlace infocop](#)).
- Jiménez, T. I., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 473- 485.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Povedano, A., Jiménez, T. I., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (en prensa). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*.
- Vázquez, J.A., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.

## ESCALA DE SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

### Características del cuestionario

*Nombre:* Cuestionario de evaluación de la sintomatología depresiva (CESD).

*Autor:* Radloff (1977).

*Adaptación:* Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2001).

*Nº de ítems:* 7.

*Administración:* Individual o Colectiva.

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

*Población a la que va dirigida:* Todas las edades a partir de los 18 años, aunque también puede utilizarse en edades inferiores siempre y cuando haya garantías de su comprensión.

### Codificación

*Depresión:* (ítem 1+ 2 + 3 + 4 + 5 + 7 + (5 - (ítem 6)).

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de 0.83.

*Validez:* Correlaciona negativamente con medidas de autoestima, apoyo familiar y comunicación familiar, y positivamente con el conflicto familiar, la percepción de estrés y los problemas de conducta y victimización en la escuela. El cuestionario ha mostrado una buena discriminación por sexos y edades: los adolescentes presentan puntuaciones más bajas que las adolescentes; las puntuaciones obtenidas en la adolescencia media son superiores a las obtenidas en la adolescencia temprana. Además, se han obtenido correlaciones elevadas con medidas relativas a la red social del adolescente: la sintomatología depresiva se relaciona negativamente con el número de amigos en la escuela y positivamente con el número de amigos fuera de la escuela (Ueno, 2005).

### Publicaciones

- Crockett, L., Randall, B., Shen, Y., Russell, S. y Driscoll, A. (2005). Measurement equivalence of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Latino and Anglo Adolescents: A national study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 47-58.
- Du Rocher, T. D. y Cummings, M. E. (2003). Parental dysphoria and children's internalizing symptoms: marital conflict styles as mediators of risk. *Child Development*, 74 (6), 1663-1681.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2008). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E. y Musitu, G. (2005). Sintomatología depresiva en la adolescencia: un análisis desde la comunicación familiar, la autoestima y el apoyo social. *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*. Alcalá de Henares.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Povedano, A., Jiménez, T.I., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (en prensa). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 149-165.
- Radloff, L. S. y Locke, B. Z. (1986). The Community Mental Health Assessment Survey and the CES-D Scale. En M. Weissman, J. Myers y C. Ross (Eds.), *Community surveys*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

## ESCALA DE 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.

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

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

### Codificación

*Satisfacción con la Vida:* (ítems 1 + 2 + 4 + (9 – (ítems 3 + 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.

### Publicaciones

- 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.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish journal of Psychology* 11(1)192-200.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (en prensa). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Murgui, S. y Musitu, G. (2011). Longitudinal invariance across sexes in the Spanish version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS). *Journal of Cross-Cultural Research*, 1, 14-20.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.

## ESCALA DE REPUTACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

### Características del cuestionario

*Nombre:* Escala de Reputación Social en la Escuela.

*Autor:* Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999).

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

*Nº de ítems:* 30. *Tiempo aproximado de aplicación:* 8-10 minutos.

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

### Codificación

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

*Self público ideal* contiene los mismos ítems y factores de las dimensiones de la *autopercepción* , y contiene a su vez las siguientes tres subescalas : *Self público ideal no conformista:* (ítems: 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13); *Self público ideal conformista:* (ítems: 3 + 4 + 11); *Self público ideal reputacional:* (ítems: 1 + 8 + 10 + 14).

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:* Correlaciones significativas con medidas de autoconcepto, delincuencia autoinformada, agresividad y consumo de sustancias (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Carroll, Houghton y Baglioni, 2000; Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003). Discrimina entre estudiantes de bachillerato sin problemas de conducta y jóvenes encarcelados, así como entre estudiantes de escuela primaria en riesgo y no riesgo (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999). Discrimina entre niños y adolescentes con diferentes actitudes hacia la conducta de consumo de sustancias (Houghton, Odgers y Carroll, 1998).

### Publicaciones

- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Houghton, S. y Carroll, A. (1996). Enhancing reputations: high school adolescent males' effective use of teacher behaviour intervention strategies. *Scientia Paedagogica Experimentales*, 33, 227-244.
- Houghton, S., Odgers, P. y Carroll, A. (1998). Reputations, self-concepts and coping strategies of volatile solvent users. *Journal of drug education*, 28 (3), 199-210.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Carroll, A., Houghton, S y Baglioni, J. R. (2000). Goals and reputations amongst young children. *School Psychology International*, 21, 115-135.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (3), 253-273.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.

## ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN EL AULA

### Características del cuestionario

*Nombre:* Class Environment Scale (CES).

*Autores:* Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984).

*Adaptación:* Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B.

*Nº de ítems:* 30.

*Tiempo aproximado de aplicación:* 10-25 minutos.

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

### Codificación

La escala utilizada en el presente estudio evalúa la dimensión de Relaciones, que hace referencia al grado en que los alumnos se perciben integrados en clase y existe apoyo y ayuda entre ellos y en relación con el profesor. Esta dimensión está compuesta por *tres subescalas:* *Implicación:* (ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 y 28); *Amistad y ayuda entre alumnos:* (ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 21, 23, 26 y 29); *Ayuda al profesor:* (ítems 3, 6, 9, 12, 15, 18, 20, 24, 27 y 30).

Los ítems, 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 24, 25 y 28 son directos (FALSO = 1, VERDADERO = 2). Los ítems, 3, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 26, 27, 29 y 30 son invertidos (FALSO = 2, VERDADERO = 1).

Para obtener una puntuación total en cada dimensión se hace una suma algebraica de las respuestas que coinciden con el FALSO en los ítems directos y de las respuestas que coinciden con el VERDADERO en los ítems invertidos.

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* Con respecto a la fiabilidad de la adaptación española, las subescalas de Implicación, Amistad y ayuda al profesor presentan un coeficiente alpha de Cronbach de: .85, .78 y .90 respectivamente (Arévalo, 2002). Test-retest: .87, .73 y .89 respectivamente (Moos, Moos y Cricret)

*Validez:* Las tres subescalas presentan correlaciones elevadas y significativas con el área social del Inventario de Ajuste de la personalidad de Hugo Bell (Arévalo, 2002). Por otro lado, la dimensión de Relaciones discrimina en función de la edad: los adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 12 años obtienen mayores puntuaciones en esta escala, en comparación con los adolescentes de entre 12 y 16 años (Cava y Musitu, 1999). Además, en relación con el estatus sociométrico, los adolescentes populares, rechazados, ignorados y de estatus medio se diferencian en las dimensiones de implicación de los alumnos en las tareas del aula y percepción de ayuda del profesor: por un lado, los adolescentes ignorados perciben un mayor grado de implicación de todos los alumnos en el aula, mientras que los populares perciben la existencia de una menor implicación, por otro lado, adolescentes rechazados perciben significativamente menor grado de ayuda del profesor que los niños ignorados y los populares (Cava y Musitu, 2001).

### Publicaciones

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1984). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Manual: Investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L. V. y Moreno, D. (en prensa). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*.
- Moos, R.M., Moos B.S. y Trickett, E.J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (en prensa). Implicación en la comunidad, clima familiar y escolar y problemática emocional y social en adolescentes desde la perspectiva de género. *The Spanish Journal of Psychology*.

## ESCALA DE 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

*Ajuste social:* (ítems 1 + 2)

*Rendimiento académico:* (ítems 3 + 4)

*Implicación de la familia:* (ítems 5 + 6)

*Relación alumno-profesor:* (ítems 7 + 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, 2006). 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).

### Publicaciones

- 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. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (en prensa). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*.



## ESCALA DE CLIMA SOCIAL FAMILIAR

### Características del cuestionario

*Nombre:* Escala de Clima Social Familiar (FES).

*Autores:* Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984).

*Adaptación:* Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B.

*Nº de ítems:* 27.

*Administración:* Individual o Colectiva.

*Tiempo aproximado de aplicación:* 10 minutos.

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

### Codificación

La escala utilizada en el presente estudio evalúa la dimensión de Relaciones compuesta por *tres subescalas*:

*Cohesión:* (ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22 y 25); *Expresividad:* (ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23 y 26); *Conflicto:* (ítems 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 y 27).

Los ítems 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25 y 26 son directos. Los ítems 2, 4, 6, 8, 12, 13, 17, 19, 21, 23 y 27 son invertidos (VERDADERO = 1, FALSO = 2).

Para obtener una puntuación total en cada dimensión se hace una suma algebraica de las respuestas que coinciden con el FALSO en los ítems directos y de las respuestas que coinciden con el VERDADERO en los ítems invertidos.

### Propiedades psicométricas

*Fiabilidad:* La fiabilidad de las subescalas test-retest es la siguiente: 0.86 para cohesión, 0.73 para expresividad y 0.85 para conflicto.

*Validez:* los adolescentes tempranos perciben más cohesión y menor conflicto que los medianos y los adolescentes pertenecientes a familias completas perciben también mayor cohesión y menor conflicto (Jiménez, Murgui y Musitu, 2005). Correlaciona positivamente con la autoestima global de Rosenberg y la social, familiar y académica de García y Musitu, con la comunicación familiar (comunicación abierta con el padre y la madre), con la felicidad y con la empatía. Y negativamente con la agresividad en todas las dimensiones (manifiesta activa pura, manifiesta reactiva, manifiesta instrumental, relacional pura, relacional reactiva y relacional instrumental) y la soledad.

### Publicaciones

- Catanzaro, S. J. y Laurent, J. (2004). Perceived family support, negative mood regulation expectancies, coping, and adolescent alcohol use: Evidence of mediation and moderation effects. *Addictive Behaviors*, 29(9), 1779-1797.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Jackson, Y., Sifers, S. K., Warren, J. S. y Velasquez, D. (2003). Family protective factors and behavioral outcome: The role of appraisal in family life events. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(2), 103-111.
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (en prensa). Implicación en la comunidad, clima familiar y escolar y problemática emocional y social en adolescentes desde la perspectiva de género. *The Spanish Journal of Psychology*.
- Povedano, A., Jiménez, T. I., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (en prensa). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*.

## APOYO SOCIAL COMUNITARIO

### **Características del Cuestionario**

*Nombre:* Cuestionario de apoyo social comunitario

*Autores:* Gracia, Musitu y Herrero

*Año:* 2002

*Nº de ítems:* 24

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

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

### **Codificación**

*Integración comunitaria:* (ítems 2 + 3 + 5 + (9 – (ítems 1 + 4))

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

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

*Apoyo social en los sistemas formales:* (ítems 21 + 23 + 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.

### **Publicaciones**

- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (en prensa). Implicación en la comunidad, clima familiar y escolar y problemática emocional y social en adolescentes desde la perspectiva de género. *The Spanish Journal of Psychology*.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.

## ESCALA DE VICTIMIZACIÓN EN LA ESCUELA

### Características del Cuestionario

*Nombre:* Escala de Victimización en la Escuela

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

*Nº de ítems:* 20

*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).

### Publicaciones

- Cava, M.J., Musitu, G., y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275-290.
- Crick, R. N. y Grotper, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Estévez, E., Musitu, G., y 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., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 33-44.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence, 29*, 671-690.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (en prensa). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social, 27*(2), 169-182.
- Storch, E. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence, 27*, 351-362.

## ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA

### Características del cuestionario

*Nombre:* Escala de Conducta Violenta en la Escuela.

*Autor:* Little y cols. (2003)

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

*Nº de ítems:* 25.

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

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

### Codificación

*Agresión manifiesta pura:* (ítems 1 + 7 + 13 + 19)

*Agresión manifiesta reactiva:* (ítems 8 + 11 + 14 + 20)

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

*Agresión relacional pura:* (ítems 4 + 10 + 16 + 22)

*Agresión relacional reactiva:* (ítems 2 + 5 + 17 + 23)

*Agresión relacional instrumental:* (ítems 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 género, 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).

### Publicaciones

- Cava, M.J. Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1).
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). *Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments*. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- 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.
- Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (en prensa). Implicación en la comunidad, clima familiar y escolar y problemática emocional y social en adolescentes desde la perspectiva de género. *The Spanish Journal of Psychology*.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- 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.

## **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 con una triple finalidad: (1) dar a conocer la importancia y el alcance del estudio, (2) solicitar su participación voluntaria y (3) presentar a los investigadores encargados de la supervisión de todo el proceso de administración de los instrumentos. Finalmente, se acordó un calendario para la aplicación de los instrumentos en una hora regular de clase para cada aula. Todos los profesores participaron de forma voluntaria y no remunerada en el estudio.

Paralelamente, se contactó con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro (AMPAS) para explicarles la investigación y solicitar su consentimiento acerca de la participación de sus hijos en el estudio, con el compromiso de transmitirles posteriormente los principales resultados obtenidos y las posibles estrategias de intervención desde la familia. Para ello, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a en la presente investigación (el 1% rechazó la propuesta de colaboración).

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. En primer lugar, se explicó brevemente a los alumnos el objetivo de la investigación, la importancia de su aportación particular y se insistió en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria, anónima y previo consentimiento paterno. A continuación, se entregó a cada uno de los alumnos un cuadernillo con todos los instrumentos grapados. Al menos dos investigadores permanecieron en el aula durante la aplicación de los instrumentos para resolver las dudas de los alumnos y asegurar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente. Una vez los alumnos terminaron de cumplimentar el cuadernillo, lo entregaron a los investigadores, que lo introdujeron en un sobre que fue cerrado en presencia de los alumnos y en el que se escribió el nombre del colegio, el curso y el número de alumnos del aula. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo.

Por último, los profesores-tutores también cumplimentaron una escala con información referente a cada uno de los alumnos de su clase. Los cuestionarios cumplimentados por los profesores-tutores se introdujeron en otro sobre siguiendo el procedimiento utilizado con los alumnos.

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.

## Estrategia de análisis de datos

Para analizar los datos de los estudios que componen este trabajo se realizaron en primer lugar análisis correlacionales, de la muestra total y en función del género, con el propósito de explorar la relación entre las variables objeto de estudio (ver tablas 1 y 2 del ANEXO II). Una vez observadas estas relaciones bivariadas, se optó por la utilización de técnicas de análisis de datos multivariadas. El análisis multivariante hace referencia, en su sentido más amplio, a todos aquellos métodos estadísticos que analizan simultáneamente medidas múltiples de las variables objeto de investigación (Hair, Anderson, Tathan y Black, 1999). En la presente investigación se han utilizado dos técnicas multivariantes: el análisis el multivariante de la varianza (MANOVA) y el modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Para analizar las diferencias en función del género dentro de cada grupo de clasificación en el Estudio Uno se optó por el análisis de varianza (ANOVA).

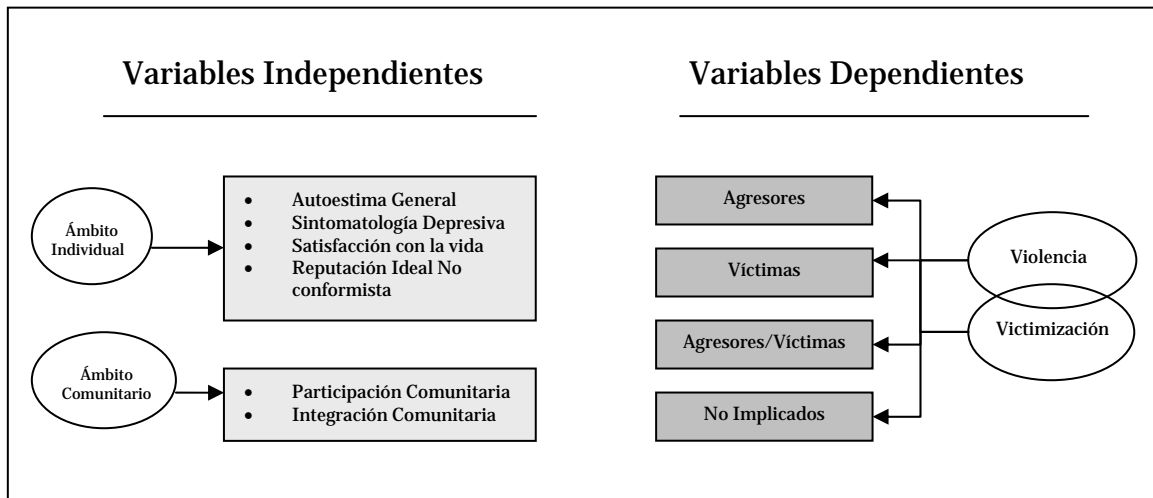
### *Tipo de Análisis utilizado en los Estudios*

<b>Estudio</b>	<b>Tipo de Análisis</b>
Uno	Análisis Multivariante de la Varianza y Análisis de la Varianza
Dos	Modelos de Ecuaciones Estructurales
Tres	Modelos de Ecuaciones Estructurales
Cuatro	Modelos de Ecuaciones Estructurales
Cinco	Modelos de Ecuaciones Estructurales

En el Estudio Uno se utilizaron como técnicas de análisis de datos el *análisis de la varianza* (ANOVA) y el *análisis multivariante de la varianza* (MANOVA). El MANOVA es una extensión del ANOVA, en donde se tiene en cuenta más de una variable dependiente. Esta técnica de dependencia se utiliza para medir las diferencias de dos o más variables dependientes continuas a través de los grupos configurados por el conjunto de variables independientes categóricas, a partir de la comparación de las medias obtenidas por cada uno de ellos en las variables dependientes. En síntesis, el MANOVA, es una técnica de inferencia estadística utilizada para contrastar la significación estadística de las diferencias entre los grupos, considerando como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas.

En el cuadro siguiente se recogen las variables dependientes e independientes consideradas en el Estudio Uno.

*Variables del Estudio en que se utiliza MANOVA*



El MANOVA, al igual que otras técnicas multivariadas, permite al investigador analizar la relación simultánea entre diversas variables dependientes e independientes. Sin embargo, nos permite estudiar solo una relación al mismo tiempo, pese a que se puedan considerar dos o más variables independientes, por lo cual esta técnica no es útil cuando se pretende examinar más de una relación conjunta o combinada entre variables dependientes e independientes. Para responder a este tipo de cuestiones se recomiendan técnicas que permitan examinar al mismo tiempo una serie de relaciones de dependencia, como el *modelo de ecuaciones estructurales (SEM)*.

SEM resulta especialmente recomendable cuando una variable independiente es, a su vez, una variable dependiente en otras relaciones, creándose de este modo una multiplicidad de relaciones interconectadas que actúan de modo simultáneo. La utilidad de esta técnica radica en que permite a los investigadores analizar diversas relaciones al mismo tiempo de un modo exhaustivo, lo que da la posibilidad de realizar análisis más sistemáticos y holístico.

Para poder calcular este tipo de relaciones el SEM estima diferentes ecuaciones de regresión múltiple, distintas pero interrelacionadas, especificadas por el investigador en función de los referentes teóricos, de la experiencia previa o de los objetivos de investigación. Estas relaciones propuestas configuran las diferentes ecuaciones de regresión establecidas para las variables dependientes.



Además, estas ecuaciones se pueden calcular tanto con *variables observables*, aquellas que se recogen en los diferentes procedimientos de obtención de datos, como con *variables latentes*, concepto no observado que se mide a través de la combinación de variables observables. Precisamente la incorporación de variables latentes resulta una característica de gran utilidad desde el punto de vista teórico, puesto que permite una mejor representación de conceptos difícilmente evaluables de un modo directo, pero también estadístico, ya que fortalece las correlaciones entre las variables y tiene en cuenta el error de medida.

En los Estudios Dos, Tres, Cuatro y Cinco se han realizado modelos de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995). Consideramos que la utilización de esta técnica de ecuaciones estructurales es apropiada en los distintos estudios de la presente investigación, ya que nos ha permitido analizar de un modo conjunto las interconexiones entre las variables seleccionadas a partir de planteamientos teóricos previos. Los modelos de ecuaciones estructurales, a pesar que algunos investigadores han criticado su utilización para responder a preguntas de investigación relativamente simples (Hoyle, 1995; Waterman, 2005), han devenido una de las técnicas multivariadas más utilizadas en ciencias sociales, ya que permite captar la multicausalidad de la mayor parte de los objetos de estudio de este tipo de ciencias.

En la siguiente tabla se presentan las variables observables y latentes consideradas en cada uno de los estudios y la variable dependiente final.

<b>Estudio</b>	<b>Variables Latentes</b>	<b>Variables Observadas</b>	<b>Variable Dependiente Final</b>
Estudio Dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima Familiar</li> <li>• Autoestima General</li> <li>• Sintomatología Depresiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresividad</li> <li>• Conflicto</li> </ul>	<b>Victimización</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal</li> <li>• Física</li> <li>• Relacional</li> </ul>
Estudio Tres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima Familiar</li> <li>• Autoestima General</li> <li>• Satisfacción Vital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresividad</li> <li>• Conflicto</li> <li>• Cohesión</li> </ul>	<b>Victimización</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal</li> <li>• Física</li> <li>• Relacional</li> </ul>
Estudio Cuatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima Escolar</li> <li>• Percepción del Profesor</li> <li>• Satisfacción Vital</li> <li>• Reputación Ideal No Conformista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afiliación</li> <li>• Implicación</li> <li>• Apoyo Profesor</li> <li>• Ajuste Social</li> <li>• Rendimiento Académico</li> <li>• Implicación Familiar</li> <li>• Relación Alumno-Prof.</li> </ul>	<b>Victimización</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal</li> <li>• Física</li> <li>• Relacional</li> </ul>
Estudio Cinco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima Familiar</li> <li>• Clima Escolar</li> <li>• Implicación Comunitaria</li> <li>• Satisfacción Vital</li> <li>• Reputación Ideal No Conformista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresividad</li> <li>• Conflicto</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Afiliación</li> <li>• Implicación</li> <li>• Apoyo Profesor</li> <li>• Integración</li> <li>• Participación</li> </ul>	<b>Violencia Manifiesta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pura</li> <li>• Reactiva</li> <li>• Instrumental</li> </ul> <b>Violencia Relacional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pura</li> <li>• Reactiva</li> <li>• Instrumental</li> </ul>

Para analizar si las relaciones observadas entre las variables diferían en función de género de los participantes, en los Estudios Dos, Tres, Cuatro y Cinco se llevaron a cabo análisis multigrupos. Para ello se estimaron dos nuevos modelos: en el primer modelo, no restringido, todas las cargas factoriales y las relaciones estructurales especificadas en cada Estudio fueron estimadas libremente para cada género; y en el segundo modelo, restringido, las cargas factoriales y las relaciones estructurales eran fijadas como iguales en cada uno de los grupos (chicos y chicas). Ya que los dos modelos están anidados entre sí pueden compararse estadísticamente. Si ambos modelos no muestran diferencias estadísticas entre sí indicaría que el modelo general representa adecuadamente las relaciones entre las variables en ambos grupos. Si, por el contrario, ambos modelos son estadísticamente diferentes indicaría que no existe equivalencia en las relaciones observadas en las ecuaciones estructurales para los grupos.

Para poder determinar qué elementos del modelo generaban estas diferencias se analizaron los resultados del Test de los Multiplicadores de Lagrange (ML) proporcionado por el EQS. Esta prueba revela las diferencias significativas entre los grupos en las asociaciones entre algunas variables. El programa EQS permite liberar las restricciones impuestas al modelo hasta que resulta estadísticamente no diferente del modelo no restringido, lo que es indicativo de que las restantes relaciones estructurales son equivalentes para ambos géneros.

Por último, la variable género, siendo conceptualmente central, se ha analizado de forma diferenciada en los estudios que forman parte de esta investigación. En el Estudio Uno se ha utilizado como variable de agrupación, segregando la muestra por género y comparando los resultados de los ANOVAS intra-género (dentro de cada grupo de clasificación) y de los MANOVAS entre-géneros. Además, en los Estudios Dos, Tres, Cuatro y Cinco se ha analizado el género como variable moderadora utilizando la técnica multigrupos en las SEM.

Esta tesis se compone de cinco estudios que pretenden dar respuesta al objetivo general planteado en páginas anteriores. Uno de ellos está redactado en lengua inglesa (Estudio Cinco) y el resto están redactados en castellano. El estudio redactado en inglés forma parte del trabajo realizado durante una estancia de tres meses en la *Universty of Glamorgan* (Wales, U.K.). La redacción de una parte de la tesis en una lengua oficial de la Comunidad Europea, junto con una estancia mínima de tres meses en una Universidad Europea, son dos requisitos imprescindibles para que esta tesis pueda acogerse a la modalidad de *doctorado europeo*.

Todos los estudios han sido enviados a distintas revistas de reconocido impacto nacional e internacional. El Estudio Uno fue enviado a la *Revista de Psicología Social* y publicado en mayo de 2012. El Estudio Dos fue enviado a la revista *Infancia y Aprendizaje* y ha sido aceptado en mayo de 2012. Actualmente se encuentra en prensa. El Estudio Tres fue enviado a la revista *Psychosocial Intervention* y publicado en abril de 2011. El Estudio Cuatro fue enviado a la revista *Anales de Psicología* y ha sido aceptado en abril de 2012. Actualmente se encuentra en prensa. Por último, el Estudio Cinco fue enviado a la revista *Spanish Journal of Psychology* y ha sido aceptado en diciembre de 2011. Actualmente se encuentra en prensa.

Todos los estudios tienen, por tanto, formato de artículo con los siguientes apartados: título, resumen, palabras clave, introducción, método, resultados, discusión y referencias bibliográficas. Se han respetado las normas editoriales de las revistas en las que se han publicado los artículos para su presentación en esta tesis. En los estudios redactados en castellano, se ha introducido el resumen elaborado en inglés, ya que esta es la segunda lengua de esta tesis doctoral. A la inversa, en el estudio redactado en inglés, se presenta el resumen en castellano

En la siguiente tabla se muestra una breve descripción de los trabajos comprendidos en la tesis. Dicha tabla refleja: el título del artículo, revista en la que se ha publicado, así como la indización de la revista e índice de impacto nacional o internacional de la misma.

*Título de los artículos, revista en la que se ha publicado e índice de impacto*

	<b>Título Artículo</b>	<b>Revista</b>	<b>Año</b>	<b>Factor de Impacto 2010</b>
<b>Estudio Uno</b>	Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género	Revista de Psicología Social	2012	IN-RECS: 0.267 JCR: 0.291
<b>Estudio Dos</b>	Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes	Infancia y Aprendizaje	2012 (en prensa)	IN-RECS: 0.323 JCR: 0.429
<b>Estudio Tres</b>	Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género	Psychosocial Intervention	2011	IN-RECS: 0.074
<b>Estudio Cuatro</b>	Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género	Anales de Psicología	2012 (en prensa)	IN-RECS: 1.068 JCR: 1.338
<b>Estudio Cinco</b>	Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective	Spanish Journal of Psychology	2012 (en prensa)	IN-RECS: 0.921 JCR: 0.74

# Estudio Uno

---

## **Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género**

### **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.

## **Psychosocial profile of adolescents aggressors and victims at school: Analysis of gender differences.**

### **Abstract**

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

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

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, Gavia 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.

Siguiendo 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 (Seal 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 comunidades 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 Murgui, 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 co-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 psicosocial de estos adolescentes. Por este motivo, el primer objetivo de este estudio es analizar las diferencias en el perfil psicosocial de adolescentes con los roles de agresor, víctima, agresor/víctima y no implicado en este tipo de problemas en la escuela. 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. 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 psicosocial de los cuatro grupos de adolescentes.

En relación con estos objetivos, se proponen cuatro hipótesis: (1) Los agresores/víctimas presentarán el perfil psicosocial 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 psicosocial 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.

## MÉTODO

### Participantes

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

Siguiendo 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 varianza 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	%	<i>p</i>
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.
<b>IMPLICADOS</b>	284	16.2	168	9.5	116	6.7	.000
<b>NO IMPLICADOS</b>	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 (3) <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 ( $\alpha=.05$ ).

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 ( $\alpha=.05$ ).

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

	Agresores	Víctimas	Agresoras/ Víctimas	No Implicadas
Autoestima General	27.8 (4.43) <sup>b</sup>	26.29 (5.3) <sup>b</sup>	27.6 (5.17) <sup>b</sup>	29.27 (4.9) <sup>a</sup>
Satisfacción Vital	13.23 (4.1) <sup>b</sup>	13.03 (3.17) <sup>b</sup>	12.85 (3.7) <sup>b</sup>	15.1 (3) <sup>a</sup>
Sintomatología Depresiva	17.03 (3.8) <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 (5.3) <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.

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 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.



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

	Agresores			Víctimas			Agresores/víctimas			No Implicados		
	Chicas	Chicos	F <sub>1,126</sub>	Chicas	Chicos	F <sub>1,130</sub>	Chicas	Chicos	F <sub>1,28</sub>	Chicas	Chicos	F <sub>1,1426</sub>
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.

## 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, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst *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 psicosocial, 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 psicosocial 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 psicosocial 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. *Psicothema, 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. *Psicothema, 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. *Psicothema, 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). New 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). Community 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. *Psicothema*, *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. *Psicothema, 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*. London: 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*. New 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. & Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 25*, 283-293.

## **Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes**

### **Resumen**

Este estudio analiza las relaciones entre la percepción de la calidad del clima familiar y la victimización en centros educativos teniendo en cuenta el papel que la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes juega en estas relaciones. Las asociaciones entre las variables se han analizado en una muestra constituida por 1884 adolescentes (52% chicos y 48% chicas) escolarizados en centros educativos de secundaria con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ( $M=13.7$ ,  $DT=1.4$ ). Los resultados del análisis de un modelo de ecuaciones estructurales muestran, como indican los efectos totales, que la expresividad y el conflicto familiar están significativamente relacionados con la victimización escolar. Sin embargo, mientras que el conflicto familiar está directamente relacionado con la victimización, la asociación de la expresividad familiar con la victimización escolar ocurre de forma indirecta a través de un efecto sobre la autoestima y la sintomatología depresiva de los adolescentes. Se realizaron análisis multigrupo que no mostraron diferencias significativas entre chicos y chicas, por tanto el modelo general propuesto es adecuado para ambos géneros. Se discuten los resultados obtenidos y sus implicaciones.

*Palabras claves:* Adolescencia, autoestima, clima familiar, género, sintomatología depresiva, victimización.



## **The relationship between family conflict and expressivity with school victimization: The role of self-esteem, depressive symptomatology and gender in adolescents**

### **Abstract**

This study aims to analyze the relationships between the perception of quality of the family environment and the school victimization in educational centers, examining the role played by self-esteem, depressive symptomatology and gender of adolescents. The associations between variables were analyzed in a sample composed of 1884 adolescents (52% boys and 48% girls), aged from 11 to 17 years ( $M=13.7$ ,  $DT=1.4$ ). The results of the structural equation model calculated showed that family conflict and expressivity were significantly related to school victimization, as indicated by the total effects found. However, whereas family conflict was directly related to victimization, family expressivity was indirectly related to school victimization through adolescents' self-esteem and depressive symptoms. Multigroup analyses did not show significant differences between boys and girls. The results obtained and their implications are discussed.

*Keywords:* Adolescence, depressive symptoms, family environment, gender, self-esteem, victimization.

Desde que Olweus (1972) acuñara el constructo “bullying” en sus primeras investigaciones, la conducta violenta y la victimización en la escuela han sido foco de atención de muchos estudios internacionales que indican cómo ser víctima de violencia escolar es un problema que afecta a niños y adolescentes en todo el mundo (Espelage y Swearer, 2003; Smith, 2003). Siguiendo a Hawker y Boulton (2000), un estudiante es víctima de violencia escolar cuando percibe ser objeto de comportamientos violentos realizados por otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase.

Así, por ejemplo, estudios previos han documentado cómo la victimización en la escuela está vinculada con la baja autoestima, la presencia de sintomatología depresiva, la ansiedad y el estrés en los adolescentes (Giletta, Scholte, Engels y Larsen, 2010; Hawker y Boulton, 2000; Hodges y Perry, 1999; Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001; Turner, Finkelhor y Ormrod, 2010). En consecuencia, la victimización escolar se ha asociado, en muchas ocasiones, con síntomas psicológicos negativos y un pobre ajuste psicosocial de los adolescentes (Defensor del Pueblo, 2007). Algunos autores han sugerido que estos síntomas psicológicos negativos en los adolescentes podrían ser la causa, y no sólo la consecuencia, de sufrir victimización escolar, señalando que la relación entre la victimización escolar y los síntomas psicosociales negativos podría ser bidireccional (Egan y Perry, 1998; Hodges y Perry, 1999). Es decir, que los adolescentes muestren síntomas de depresión y bajos niveles de autoestima podría ser consecuencia de la victimización, pero también podría ser un factor de riesgo si aquellos que ejercen la violencia perciben que estos estudiantes son blancos fáciles con dificultades para defenderse a sí mismos (Garandeanu y Cillesen, 2006).

Existe una larga tradición de investigación psicosocial que muestra que uno de los factores explicativos más importantes del comportamiento y desarrollo individual es el contexto social percibido (Bronfenbrenner, 1977; Lewin, 1936). En este sentido, numerosas investigaciones han mostrado que la percepción del contexto familiar y de la calidad de las relaciones entre padres e hijos afectan de manera importante a cómo los niños se convierten en adolescentes y adultos con un adecuado ajuste psicosocial (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Maccoby y Martin, 1983; Musitu y Gracia, 2004; Rodrigo *et al.*, 2004). En particular, la percepción de dinámicas de relación con los padres fundamentadas en la expresión abierta y positiva de los sentimientos se relaciona con altos niveles de autoestima y bajos niveles de sintomatología depresiva (Holmbeck, 1996; Laible, Carlo y Roesch, 2004). Es decir, la percepción de los adolescentes de un clima positivo en el núcleo familiar parece tener un papel importante en su ajuste psicosocial (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

No obstante, el contexto familiar puede ser un arma de doble filo; que puede ayudar a los hijos adolescentes a afrontar de modo adaptativo los numerosos cambios y demandas característicos de esta etapa; o puede dificultar el ajuste psicosocial de los hijos (Musitu, Jiménez y Povedano, 2008; Oliva, Parra y Arranz, 2008). Por ejemplo, investigaciones previas han señalado que los adolescentes que perciben unas relaciones con sus padres conflictivas muestran más problemas de ajuste psicosocial en la adolescencia, numerosos síntomas depresivos y bajos niveles de autoestima (Buehler y Gerard, 2002; Johnson, LaVoie y Mahoney, 2001).

Pocos estudios han tenido en cuenta esta perspectiva y han analizado los efectos totales, directos e indirectos de la percepción de la calidad del clima familiar en la victimización escolar en adolescentes. Los escasos estudios que han analizado la relación del clima familiar con la victimización escolar se han centrado en los aspectos positivos, como

el apoyo, el afecto, la comunicación y la expresividad de sentimientos, del clima familiar percibido. Estudios previos han mostrado que las relaciones de apoyo y ayuda de los padres hacia sus hijos adolescentes victimizados en la escuela no son muy diferentes de las relaciones parento-filiales de aquellos estudiantes que no son victimizados (Beran y Violato, 2004; Pavel, Marta y Tatiana, 1993). Por ejemplo, Herrero, Estévez y Musitu (2006) muestran en su trabajo una relación no significativa entre la victimización escolar en la adolescencia y un clima familiar cohesivo, comunicativo y no conflictivo. A pesar de que el contexto familiar positivo tiene una importante influencia en el desarrollo de los recursos sociales e individuales de los adolescentes (Darling y Steinberg, 1993; Musitu y Gracia, 2004), no parece ser distinto en adolescentes victimizados y no victimizados. Sin embargo, algunos autores sugieren que un contexto familiar conflictivo podría estar relacionado con la victimización escolar a través de su influencia en el pobre ajuste psicosocial en la escuela (Marturano, Ferreira y D'Avila-Bacarji, 2005), la baja autoestima (Musitu y Gracia, 2004) y la presencia de sintomatología depresiva (Johnson *et al.*, 2001).

Es importante detenerse a realizar una lectura de estos datos de forma diferencial para chicos y chicas, ya que estudios recientes muestran diferencias de género en estas variables. Así, por ejemplo, para las chicas adolescentes unas relaciones afectuosas con sus padres y una adecuada comunicación con ellos, son factores que se han relacionado más estrechamente con la potenciación de su ajuste psicosocial, en comparación con los chicos (Blum, Ireland y Blum, 2003). Estudios previos también indican diferencias significativas por género en relación con la victimización por los iguales, estando los chicos implicados en mayor medida y de una forma más directa que las chicas (Lila, Herrero y Gracia, 2008; Seals y Young, 2003). Además, la investigación ha mostrado cómo la victimización escolar co-ocurre, particularmente entre las chicas, con el desarrollo de sintomatología depresiva y baja autoestima (Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Lori y Nolen-Hoeksema, 2009; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012). Sin embargo, pocos estudios han examinado conjuntamente la contribución de variables familiares e individuales en la explicación de la victimización por los iguales, analizando también las diferencias de género en estas relaciones.

La literatura científica a la que nos hemos referido sugiere que la expresividad y el conflicto familiar percibido, la autoestima y la sintomatología depresiva están asociados con la victimización escolar. Así, el objetivo general de este estudio es analizar las relaciones del conflicto y la expresividad familiar con la victimización escolar y el papel que la autoestima, la sintomatología depresiva y el género juega en estas relaciones.

En primer lugar, investigaciones previas sugieren que las dinámicas conflictivas en el seno familiar se asocian con problemas de ajuste psicosocial de los adolescentes (Johnson *et al.*, 2001). En consecuencia, hipotetizamos que el clima familiar percibido como conflictivo se relacionará con la victimización escolar de forma directa y también de forma indirecta a través de la autoestima y la sintomatología depresiva. En segundo lugar, ya que algunas investigaciones sugieren asociaciones directas no significativas entre victimización escolar y las relaciones positivas entre padres e hijos adolescentes (Beran y Violato, 2004; Herrero *et al.*, 2006), esperamos encontrar una relación indirecta entre la percepción de la expresividad familiar y la victimización escolar a través de la autoestima y la sintomatología depresiva. Por último, siguiendo las evidencias de trabajos previos (Blum *et al.*, 2003; Lila *et al.*, 2008), hipotetizamos que las relaciones entre las variables de este

estudio respecto de la victimización serán significativamente diferentes en ambos géneros.

## **MÉTODO**

### **Muestra**

En este estudio participaron un total de 1884 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 17 años ( $M = 13.7$ ,  $DT = 1.45$ ) procedentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados), ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 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 2.446.715 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se asumió 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 1.536 alumnos. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos estatales. Los estratos se establecieron en función de la variable curso.

Previamente a la configuración definitiva de la muestra, se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias, teniendo en cuenta su ubicación (comunidades autónomas y centros urbanos y rurales) y su gestión (públicos y concertados). Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los centros urbanos y rurales, ni entre centros públicos y concertados, en las variables analizadas en este estudio. Para asegurar la confidencialidad de los participantes, los estudiantes contestaron sólo a determinadas preguntas demográficas que incluían el sexo, la edad y el curso académico.

### **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 Clima Familiar*

(FES; Moos y Moos, 1981; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Se ha medido Clima Familiar con dos subescalas de este instrumento que cuenta con 10 subescalas de 9 ítems dicotómicos de verdadero-falso cada una. El interés de este estudio se centra en la calidad de las relaciones entre los adolescentes y sus padres considerándose en este estudio dos subescalas: Expresividad Familiar, que hace referencia a la forma en la que los miembros de la familia fomentan la expresión de sus opiniones y sentimientos de forma directa (ejemplo: “En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos”), y Conflicto Familiar, que hace referencia a las relaciones conflictivas entre los miembros de la familia (ejemplo: “En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo”). En este estudio, la consistencia interna de las subescalas es .73 y .85 respectivamente.

### *Escala de Victimización en la Escuela*

Basada en la Escala Multidimensional de Victimización de 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. Los 20 ítems que forman parte del instrumento describen 10 situaciones de victimización directa (ejemplo: “Algún compañero/a me ha amenazado”) y 10 situaciones de victimización indirecta en la que se incluye tanto la exclusión social directa (ejemplo: “Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no se relacionen conmigo”), como la indirecta (ejemplo: “Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia”). En un estudio previo (Cava, Musitu y Murgui, 2007) se realizó un análisis factorial con rotación oblimin que indicó una estructura de tres factores, que explican el 62.18% de varianza. El primer factor, *Victimización Relacional*, está compuesto por 10 ítems referidos a situaciones de violencia indirecta o relacional (ejemplo: “Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no se relacionen conmigo”) y explica el 49.26% de varianza. El segundo factor, *Victimización Física*, está compuesto por 5 ítems referidos a violencia física (ejemplo: “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado”) y explica el 7.05% de varianza. El tercer factor, *Victimización Verbal*, compuesto por 5 ítems relativos a violencia verbal (ejemplo: “Algún compañero/a me ha insultado”), explica el 5.87%. La estructura factorial del instrumento se ha replicado en la presente muestra mediante análisis factorial confirmatorio con el programa AMOS (software version 6.0), con un buen ajuste a los datos (GFI = .93, RMSEA = .062). El alpha de Cronbach para esta muestra fue .92, .75 y .90 respectivamente. Este cuestionario ha sido utilizado en estudios previos (Cava *et al.*, 2007; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009), mostrando una adecuada fiabilidad.

### *Escala de Autoestima de Rosenberg*

(Rosenberg, 1989, versión española de Echeburua, 1995). Esta escala ha sido ampliamente utilizada como medida de autoestima y está compuesta por 10 ítems relacionados con sentimientos de auto-aprecio y valía personal (ejemplo: “Creo que tengo numerosas cualidades positivas”). Los ítems se responden en un rango que va desde 1=muy en desacuerdo hasta 4=muy de acuerdo. El alpha de Cronbach en la presente muestra es de .79.

### *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, Murgui y Musitu, 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.

### **RESULTADOS**

Inicialmente, se llevaron a cabo análisis para conocer qué porcentaje del alumnado de la muestra sufre situaciones de maltrato entre iguales y de qué tipo. Siguiendo el procedimiento utilizado en el Informe del Defensor del Pueblo (2007), nuestros resultados indican que la forma de victimización más frecuente es la victimización verbal, como insultar, burlarse o gritar (21,13%); seguida por la victimización relacional, como excluir socialmente o contar rumores (15%) y por último se sitúa la victimización física, como pegar o robar cosas (6,8%).

En segundo lugar, se realizaron análisis correlacionales entre todas las variables objeto de estudio, así como análisis de diferencias de medias en función del género (prueba t). Como se puede observar en la Tabla 1, la expresividad familiar se relaciona negativamente con la victimización verbal, física y relacional, y el conflicto familiar se relaciona positivamente con las tres dimensiones de la victimización. Igualmente, la sintomatología depresiva se relaciona positivamente con todas las dimensiones de la victimización y en sentido inverso la autoestima se relaciona negativamente tanto con la victimización verbal, como con la física y relacional. También se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en expresividad familiar, autoestima, sintomatología depresiva, victimización verbal y física. Las medias de los chicos son superiores a las de las chicas en autoestima y victimización verbal y física, y las medias de las chicas son superiores a la de los chicos en expresividad familiar y sintomatología depresiva.

Tabla 1. Correlaciones bivariadas, medias, desviaciones típicas y diferencias entre las medias (en paréntesis) entre las variables objeto de estudio en función del género (chicos a la izquierda de la diagonal y chicas a la derecha en cursiva)

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1 Clima Familiar/Expresividad	1	-,131(**)	,235(**)	-,199(**)	-,126(**)	-,108(**)	-,096(**)
2 Clima Familiar/Conflicto	-,114**	1	-,190(**)	,205(**)	,155(**)	,081(*)	,119(**)
3 Autoestima General	,205**	-,187**	1	-,469(**)	-,290(**)	-,197(**)	-,238(**)
4 Sintomatología Depresiva	-,178**	,226**	-,454**	1	,300(**)	,216(**)	,329(**)
5 Victimización Verbal	-,095**	,172**	-,250**	,295**	1	,662(**)	,836(**)
6 Victimización Física	-,086**	,155**	-,185**	,227**	,665**	1	,640(**)
7 Victimización Relacional	-,067**	,165**	-,254**	,340**	,825**	,633**	1
Media	14.09	11.87	29.87	14.35	11.5	5.47	16.91
Chicos/Chicas	13.99/14.23	11.84/11.91	30.65/29.01	13.88/14.87	11.76/11.32	5.84/5.10	17.00/16.95
(valores t)	(-2.62)**	(-.69)	(6.96)***	(-4.92)***	(2.07)**	(7.69)***	(.15)
Desviación Típica	1.93	2.01	5.03	4.24	4.40	2.02	6.53
Chicos/Chicas	1.85/1.97	1.95/2.05	4.93/5.03	4.10/4.36	4.29/4.54	2.20/1.74	6.32/6.77

Niveles de significación: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Para analizar las relaciones entre las variables se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler y Wu, 2002). Este modelo incluye 5 factores: Expresividad Familiar, Conflicto Familiar, Autoestima, Sintomatología Depresiva y Victimización Escolar. Los resultados de los análisis indican que el modelo estructural calculado se ajusta bien a los datos: S-B  $\chi^2$  (8, N= 1746) = 28.43,  $p < .0001$ ; CFI=.99; AGFI=.98; GFI=.99 y RMSEA=.03 (.02, .05). Valores por encima de .95 para los índices CFI, GFI y AGFI y valores por debajo de .05 para RMSEA son indicativos de un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). Para el cálculo de los índices de ajuste robustos (CFI y RMSEA), los errores estándar y la significación estadística de los parámetros, se han utilizado el estimador de máxima probabilidad (maximum likelihood) y la Satorra-Bentler (S-B)  $\chi^2$ , ya que corrigen la desviación de la normalidad de los datos (Mardia normalizado: 34.11).

*Tabla 2. Satorra-Bentler  $\chi^2$ , grados de libertad, probabilidad asociada y comparación de los modelos analizados<sup>1</sup>*

Modelo	Descripción	S-B $\chi^2$	g.l.	Comparación Modelos anidados	Diferencia S-B $\chi^2$	Diferencia g.l.	p
Modelo 1	Modelo con Constricciones	48.00	26		-	-	-
Modelo 2	Modelo sin Constricciones	43.34	16	Modelo 1 - Modelo 2	5.07	10	0.88

<sup>1</sup>La diferencia entre los dos estadísticos Satorra-Bentler no permite ver la diferencia estadística SB correctamente. Para la comparación de los modelos anidados se ha utilizado la expresión de Satorra que permite observar la diferencia estadística en una escala (Satorra y Bentler, 1994).

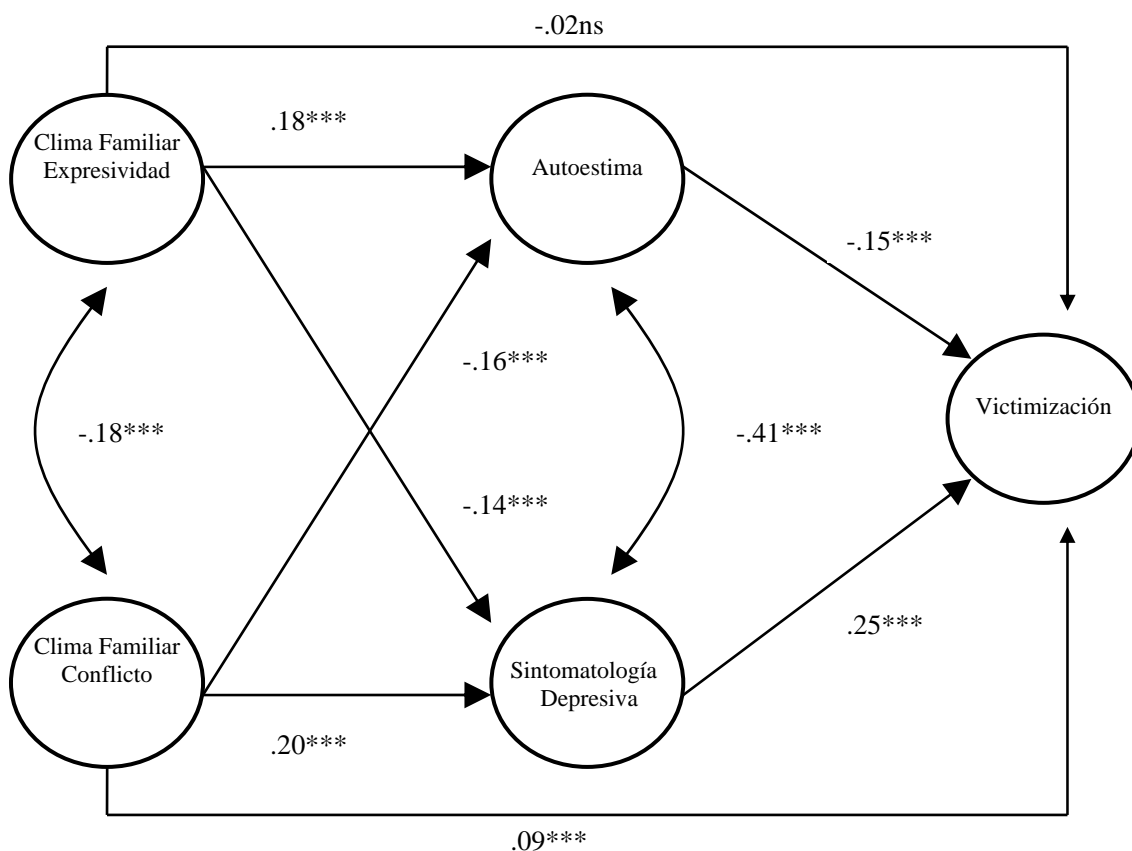
La Figura 1 muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada, sugiriendo que existen relaciones tanto directas como indirectas entre las variables. Como parte del modelo estructural, se encontró que los efectos totales (suma de los efectos directos e indirectos) de la expresividad familiar en la victimización mostraron una relación negativa y significativa ( $\beta = -.08$ ,  $p < .01$ ) y los efectos totales del conflicto familiar en la victimización mostraron una relación positiva y significativa ( $\beta = .16$ ,  $p < .001$ ). Los efectos directos de la expresividad familiar en la victimización mostraron una relación no significativa ( $\beta = -.02$ , n.s) y los efectos directos del conflicto familiar en la victimización mostraron una relación positiva y significativa ( $\beta = .09$ ,  $p < .001$ ). Estos resultados sugieren que las relaciones entre la expresividad familiar, el conflicto familiar y la victimización podrían seguir diferentes caminos. La expresividad familiar no presenta efecto directo en la victimización, pero sí indirecto ( $\beta = -.06$ ,  $p < .001$ ) a través de la autoestima general ( $\beta = .18$ ,  $p < .001$ ) y la sintomatología depresiva ( $\beta = -.14$ ,  $p < .001$ ) relacionadas ambas de forma significativa con la victimización (autoestima:  $\beta = -.15$ ,  $p < .001$ ; sintomatología depresiva:  $\beta = .25$ ,  $p < .001$ ). Por otra parte, el conflicto familiar presenta tanto un efecto directo en la victimización ( $\beta = .09$ ,  $p < .001$ ) como indirecto ( $\beta = .08$ ,  $p < .001$ ), a través de la autoestima general ( $\beta = -.16$ ,  $p < .001$ ) y la sintomatología depresiva ( $\beta = .20$ ,  $p < .001$ ) relacionadas ambas de forma significativa con la victimización. Este modelo explica el 15% de la varianza de la variable latente final, victimización escolar.

Finalmente, se efectuó un análisis multigrupo para comprobar la bondad del modelo y la invarianza estructural en función del género



(Bentler y Wu, 2002). Para llevar a cabo este propósito se compararon dos modelos: el primer modelo, con constricciones, asume que todas las relaciones entre las variables son iguales para chicos y chicas, mientras que en el segundo modelo, sin constricciones, se estiman todos los coeficientes en ambos grupos. Si al comparar estadísticamente ambos modelos no hay diferencias entre ellos, el modelo con más grados de libertad es el más adecuado. Como se muestra en la Tabla 2, se encontró una diferencia no significativa entre el modelo sin restringir y el restringido  $\chi^2 (16, N=1746) = 43.34, ns$ . Este resultado apoya la invarianza estructural del modelo en ambos géneros, lo que añade una mayor generalización y aplicabilidad del mismo.

Figura 1. Modelo estructural final con coeficientes de relación y significación estadística. Efectos totales del clima familiar expresividad sobre victimización ( $\beta = -.08, p < .01$ ) y del clima familiar conflicto sobre victimización ( $\beta = .16, p < .001$ ).



Niveles de significación: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

## DISCUSIÓN

En el presente estudio se han analizado los efectos totales, directos e indirectos de la percepción del adolescente del clima familiar en la victimización escolar, teniendo en cuenta el papel de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes en esas relaciones. En primer lugar, nuestros resultados sobre la incidencia de víctimas de violencia escolar están en la línea de los encontrados en otros estudios llevados a cabo con población escolar española (Defensor del Pueblo, 2007; Cerezo, 2009).

En segundo lugar, nuestros resultados muestran una relación tanto directa como indirecta entre el clima familiar percibido como conflictivo y la victimización escolar, lo que confirma la primera hipótesis. De esta forma, el conflicto familiar percibido por el adolescente podría ser un acontecimiento estresante de tal magnitud que contribuye a que el estudiante sea objeto de victimización en la escuela. Pero además, una familia en la que los conflictos son frecuentes parece disminuir los recursos personales de los adolescentes, como la autoestima, y potenciar la presencia de síntomas de depresión. Es probable que estas circunstancias lleven a los adolescentes a mostrar conductas sumisas y, en consecuencia, ser objetivos vulnerables, fáciles de abusos por parte de sus compañeros, en la medida en que, como sostienen algunos autores, los agresores esperan signos de sufrimiento y de sumisión por parte de las víctimas (Boldizar, Perry y Perry, 1989). No obstante, se trata de estudios transversales que, aunque muestran coincidencias en la explicación de este hecho, creemos que requieren de nuevos estudios longitudinales para entender mejor este tipo de relaciones.

En tercer lugar, nuestros resultados sugieren que la expresividad familiar no está directamente relacionada con la victimización escolar, confirmando la segunda hipótesis de esta investigación. Estos resultados son coherentes con los datos obtenidos en investigaciones previas que muestran que la victimización escolar no se asocia significativamente con la percepción de relaciones positivas entre padres e hijos (Pavel *et al.*, 1993; Herrero *et al.*, 2006). Sin embargo, nuestros resultados indican que tras la ausencia de relación directa entre estas variables pueden desvelarse importantes relaciones indirectas. Así, en nuestro estudio, la asociación entre la expresividad familiar y la victimización en la escuela parece establecerse a través de sus relaciones con la autoestima y la sintomatología depresiva. De acuerdo con otros estudios, altos niveles de expresividad familiar están asociados con una elevada autoestima y poca presencia de síntomas de ánimo depresivo (Holmbeck, 1996; McKinney, Donnelly y Renk, 2008), y a su vez, ambas variables se relacionan significativamente con la victimización (Cava *et al.*, 2010; Kumpulainen *et al.*, 2001). Así, los adolescentes que perciben que en sus familias son escuchados y que pueden expresar sus sentimientos y pensamientos sin restricciones, tienen más probabilidad de sentirse satisfechos con la percepción que tienen de ellos mismos y presentar menos problemas de ánimo depresivo, mostrando una seguridad en sí mismos que podría protegerles de las agresiones de sus compañeros en la escuela (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007). Los resultados de nuestra investigación muestran, en la línea de otros estudios (Cava *et al.*, 2007; Jiménez *et al.*, 2009), que un clima familiar expresivo es un factor psicosocial relevante que debe ser considerado cuando se estudian los factores explicativos relacionados con la victimización escolar.

Por último, los datos de este estudio indican diferencias significativas entre los géneros en las variables expresividad familiar, autoestima, sintomatología depresiva, victimización física y victimización verbal. Estos resultados son consistentes con estudios

previos que indican que las chicas se expresan de forma directa y con más frecuencia en su familia que los chicos, presentan niveles más bajos de autoestima, más sintomatología depresiva y tienen menos probabilidades de sufrir victimización abierta (física y verbal) en la escuela (Pimlott-Kubiak y Cortina, 2003; Seals y Young, 2003). Sin embargo, a pesar de estas diferencias entre los géneros en cuanto a magnitud en las variables señaladas, nuestros resultados muestran que el modelo estructural de relación entre las variables es el mismo para chicos y chicas, lo que sugiere que el proceso de victimización es similar para ambos géneros. Así, puede que las diferencias entre chicos y chicas encontradas en estudios previos sean debidas a la mayor visibilidad en algunas de las conductas de los chicos que han sido victimizados, más que a la existencia de diferencias en el proceso de victimización en la escuela (Jiménez *et al.*, 2009).

En síntesis, parece que los adolescentes que pertenecen a familias con un clima familiar marcado por la expresividad desarrollan más recursos personales (García y Gracia, 2010), como una mayor estima por sí mismos y menos ánimo depresivo, y esta circunstancia podría hacerles menos vulnerables ante la victimización de sus iguales en la escuela. Sin embargo, los adolescentes que pertenecen a familias en las que las relaciones entre los miembros están marcadas por frecuentes conflictos, evidencian síntomas de ánimo depresivo y una baja autoestima y podrían ser considerados por los agresores como posibles víctimas de violencia escolar. Como indican algunos autores, estos estudiantes podrían ser percibidos y elegidos como objetivos fáciles de agresiones al mostrar signos de sufrimiento, sumisión y dificultades para defenderse a sí mismos (Boldizar *et al.*, 1989; Garandeanu y Cillesen, 2006).

En la etapa adolescente, en muchas ocasiones, la búsqueda de una mayor autonomía y libertad en la toma de decisiones propicia un clima familiar lleno de conflictos (Parra y Oliva, 2002) y nuestros resultados sugieren que éste podría ser un factor de riesgo para sufrir victimización en la escuela. Sin embargo, las consecuencias del conflicto entre padres e hijos dependen de la gestión que se haga del mismo (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001), pudiendo suponer una oportunidad para que los padres revisen sus propias creencias, flexibilicen normas y muestren respeto y aceptación por las opiniones de sus hijos (Maganto y Bartau, 2004). Así, la formación de padres y madres en gestión del conflicto podría constituir una vía para que las familias con hijos adolescentes pudiesen optar por formas de resolución de los conflictos que permitan a los hijos aprender a escuchar y a expresar sentimientos y opiniones desde el respeto. Estas dinámicas de resolución de conflicto podrían potenciar la autoestima de los hijos y disminuir su ánimo depresivo, lo que podría reducir su probabilidad de ser victimizados en la escuela y permitiría a los padres una detección precoz de situaciones de victimización, a través de una mayor expresividad en la familia. Además, los centros educativos podrían ofertar este tipo de formación como forma de potenciar las relaciones entre las familias y la escuela, lo que podría contribuir a reducir los problemas de ajuste escolar de los adolescentes. Por último, nuestros resultados indican que estas dinámicas son aplicables tanto a chicas como a chicos adolescentes.

Aunque desde la última década los estudios de género en psicología pueden considerarse de máximo interés (Barberá y Cala, 2008), la investigación sobre violencia escolar que incluye la perspectiva de género es aún escasa. En esta investigación se ha tenido en cuenta el género de los adolescentes, sin embargo cuenta con la limitación de no tomar en consideración la construcción del género como una variable. En este sentido, el presente trabajo se ha desarrollado bajo la aproximación de las diferencias entre-sexos, pero también bajo el

análisis del género como una herramienta analítica (Stewart y McDermott, 2004), profundizando en el conocimiento de variables marcadas por el género como son la autoestima, la sintomatología depresiva y la victimización de los adolescentes. Otra limitación del presente estudio es que está basado en un diseño transversal, por lo que no es posible establecer relaciones causales. El proceso de victimización es multicausal y los resultados de nuestro estudio indican las relaciones existentes entre las variables objeto de interés sobre la victimización escolar. Así, es importante tener en cuenta que otros factores podrían estar influyendo en el proceso de victimización de los adolescentes en la escuela, como el clima de convivencia en el centro, el grupo de iguales o la comunidad en la que vive, entre otros.

A pesar de estas limitaciones, creemos que los resultados obtenidos contribuyen a un mejor conocimiento de las relaciones entre la calidad del clima familiar y la victimización por los iguales en la escuela. Destacaríamos de una manera especial la trascendencia de pertenecer a una familia con unas relaciones familiares marcadas por el conflicto como factor de riesgo de tal magnitud que directamente contribuye a la victimización de los hijos en la escuela. Sin embargo, un contexto familiar basado en la expresividad abierta de opiniones, sentimientos y afectos proporciona al adolescente los recursos individuales y sociales necesarios para mejorar sus relaciones de convivencia y su ajuste en el contexto escolar.

**REFERENCIAS**

- Barberá, E. & Cala, M. J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. *Psicothema*, 20, 236-242.
- Bentler, P. & Wu, E. (2002). *EQS 6 for windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Beran, T. & Violato, C. (2004). A model of childhood perceived peer harassment: Analyses of the Canadian national longitudinal survey of children and youth Data. *The Journal of Psychology*, 138, 129-147.
- Boldizar, J., Perry, D. & Perry, L. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60, 571-579.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Blum, J., Ireland, M. & Blum, R. W. (2003). Gender differences in juvenile violence: A report from Add Health. *Journal of Adolescent Health*, 32, 234-240.
- Buehler, C. & Gerard, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 78-92.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: an analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.
- 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. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 367-378.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Echeburua, E. (1995). *Manual práctico de evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- 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.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where to we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Garandau, C. F. & Cillesen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.
- García, F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 365-384.
- Giletta, M., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E. & Larsen, J. K. (2010). Body mass index and victimization during adolescence: The mediation role of depressive symptoms and self-esteem. *Journal of Psychosomatic Research*, 69, 541-547.
- 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., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Holmbeck, G. N. (1996). A model of family relational transformations during the transition to adolescence: Parent-adolescent conflict and adaptation. En J. A. Graber & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 167-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an análisis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37, 959-974.
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C. & Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.
- 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.
- Laible, D. J., Carlo, G. & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviors. *Journal of Adolescence*, 27, 703-716.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lila, M. S., Herrero, J. & Gracia, E. (2008). Multiple victimization of spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, 43, 333-350.
- Lori, M. H. & Nolen-Hoeksema, S. (2009). The emergence of gender differences in depression in adolescence. En S. Nolen-Hoeksema & M. H. Lori (Eds). *Handbook of depression in adolescents* (pp. 111-135). Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Maganto, J. M. & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Marturano, E. M., Ferreira, M. C. T. & D'Avila-Bacarji, K. M. G. (2005). An evaluation scale of family environment for the identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*, 96, 307-321.
- McKinney, C., Donnelly, R. & Renk, K. (2008). Perceived parenting, positive and negative perceptions of parents, and late adolescent emotional adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 66-73.
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Motrico, E., Fuentes, M. J. & Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Musitu G. & Gracia, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.

- Musitu, G., Jiménez, T. I. & Povedano, A. (2008). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 12 (32), 2.
- Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 93-106.
- Olweus, D. (1972). Personality and aggression. En J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Parra, A. & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 18, 215-231.
- Pavel, R., Marta, K. & Tatiana, K. (1993). Families of bullies and their victims. A children view's. *Studia Psychologica*, 35, 261-266.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27 (2), 169-182.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. & Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 5-12.
- Pimlott-Kubiak, S. & Cortina, L. M. (2003). Gender, victimization, and outcomes: Reconceptualizing Risk. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 528-539.
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: A self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. & Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. (Rev. Ed.) Middletown, CT: Wesleyan Univer. 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.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. En A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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*. London: Routledge Falmer.
- Stewart, A. J. & McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.
- Turner, H. A., Finkelhor, D. & Ormrod, R. (2010). The effects of adolescent victimization on self-concept and depressive symptoms. *Child Maltreatment*, 15 (1), 76-90.

## **Victimización escolar entre iguales en la adolescencia: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género.**

### **Resumen**

En este estudio se analizan en una muestra de adolescentes escolarizados las relaciones entre la percepción del clima familiar y la victimización por los iguales en la escuela junto con la autoestima y la satisfacción con la vida, teniendo en cuenta el género. Las relaciones entre las variables se han analizado en una muestra constituida por 1884 adolescentes (52% chicos y 48% chicas) escolarizados en centros educativos de secundaria con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ( $M=13.7$ ,  $DT=1.4$ ). Los resultados del análisis de un modelo de ecuaciones estructurales muestran que la percepción del clima familiar, la autoestima y la satisfacción con la vida se relacionan de forma significativa y negativa con la victimización escolar. Se realizaron análisis multigrupo que no mostraron diferencias significativas entre chicos y chicas, por tanto el modelo general propuesto es equivalente para ambos géneros. Se discuten los resultados obtenidos y sus implicaciones.

*Palabras claves:* Adolescencia, autoestima, clima familiar, género, satisfacción con la vida, victimización.



## **School victimization in adolescence: Family environment, self-esteem and life satisfaction from a gender perspective**

### **Abstract**

In this study, we analyzed in a sample of adolescent students the relationships between perceived family climate and victimization by peers in school with self-esteem and life satisfaction, taking into account gender variable. The associations between variables was analyzed in a sample composed of 1884 adolescents students (52% boys and 52% girls), aged from 11 to 17 years ( $M=13.7$ ,  $DT=1.4$ ). The results from a structural equation model show that family environment, self-esteem and life satisfaction are significantly and negatively related to school victimization. Multigroup analysis show that the relationships between variables are not different for boys and girls. We discuss the implications of these results.

*Key words:* Adolescence, family environment, gender, life satisfaction, self-esteem, victimization.

La victimización por los iguales en el contexto escolar, ha sido durante los últimos veinte años foco de atención de un importante grupo de investigadores de las Ciencias Sociales (Espelage y Swearer, 2003; Olweus, 1978; Smith, 2003), y sólo recientemente en España ha emergido como un área relevante de investigación. Este interés en nuestro país, está probablemente asociado a los resultados de estudios pioneros que reflejaban que ser víctima de violencia escolar era un problema que afectaba a numerosos niños y adolescentes escolarizados e invitaban a estudiar en profundidad este problema por sus graves implicaciones (Defensor del Pueblo, 2000). Se considera que un estudiante es víctima de violencia escolar cuando percibe ser objeto permanente de comportamientos violentos realizados por otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase (Hawker y Boulton, 2000).

La investigación sobre victimización escolar sugiere que estos adolescentes sufren, en muchas ocasiones, graves consecuencias psicológicas y sociales (Defensor del Pueblo, 2007). Así, por ejemplo, estudios previos han documentado cómo la victimización en la escuela está vinculada con la baja autoestima, la ansiedad, el estrés y una valoración negativa de la propia vida (Hodges y Perry, 1999; Hueber, 1991). Las víctimas de violencia escolar tienen un autoconcepto general negativo, una baja satisfacción con la vida (Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001) y un alto grado de infelicidad (Flouri y Buchanan, 2002). En este sentido, algunos autores han sugerido que el que los adolescentes muestren síntomas de infelicidad se podría atribuir al efecto de la victimización, pero también podría ser un factor de riesgo si aquellos que ejercen la violencia perciben que estos estudiantes son blancos fáciles por sus dificultades para defenderse por sí mismos (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Egan y Perry, 1998).

Existe una larga tradición de investigación psicosocial que muestra que uno de los factores explicativos más importantes del comportamiento y desarrollo individual es el contexto social percibido (Bronfenbrenner, 1977; Lewin, 1936). En este sentido, numerosas investigaciones han mostrado que la percepción del contexto familiar y de la calidad de las relaciones entre padres e hijos afectan de manera importante a cómo los niños se convierten en adolescentes y adultos con un adecuado ajuste psicosocial (Maccoby y Martin, 1983; Musitu y Gracia, 2004). Es decir, la percepción de los adolescentes de un clima familiar positivo que fomenta la cohesión, el apoyo, la confianza e intimidad entre los miembros de la familia y promueve dinámicas de comunicación familiar abierta y empática, potencia el ajuste conductual y psicosocial de los adolescentes (Lila y Buelga, 2003; Musitu y Cava, 2003; Musitu, Jiménez y Povedano, 2008).

Los estudios que han tenido en cuenta los efectos de la percepción del clima familiar en la victimización escolar en adolescentes indican una relación directa no significativa entre la victimización escolar en la adolescencia y un clima familiar positivo (Beran y Violato, 2004; Herrero, Estévez y Murgui, 2006; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2011). Es decir, que a pesar de que el contexto familiar positivo tiene una importante influencia en el desarrollo de los recursos sociales e individuales de los adolescentes (Musitu y Gracia, 2004), no parece ser distinto en adolescentes victimizados y no victimizados. Sin embargo, algunos autores sugieren que un contexto familiar positivo podría estar asociado negativamente con la victimización a través de su influencia en el ajuste psicosocial de los adolescentes (Marturano, Ferreira y D'Avila-Bacarji, 2005). En particular, la percepción de dinámicas de relación con los padres fundamentadas en la expresión abierta y positiva de los

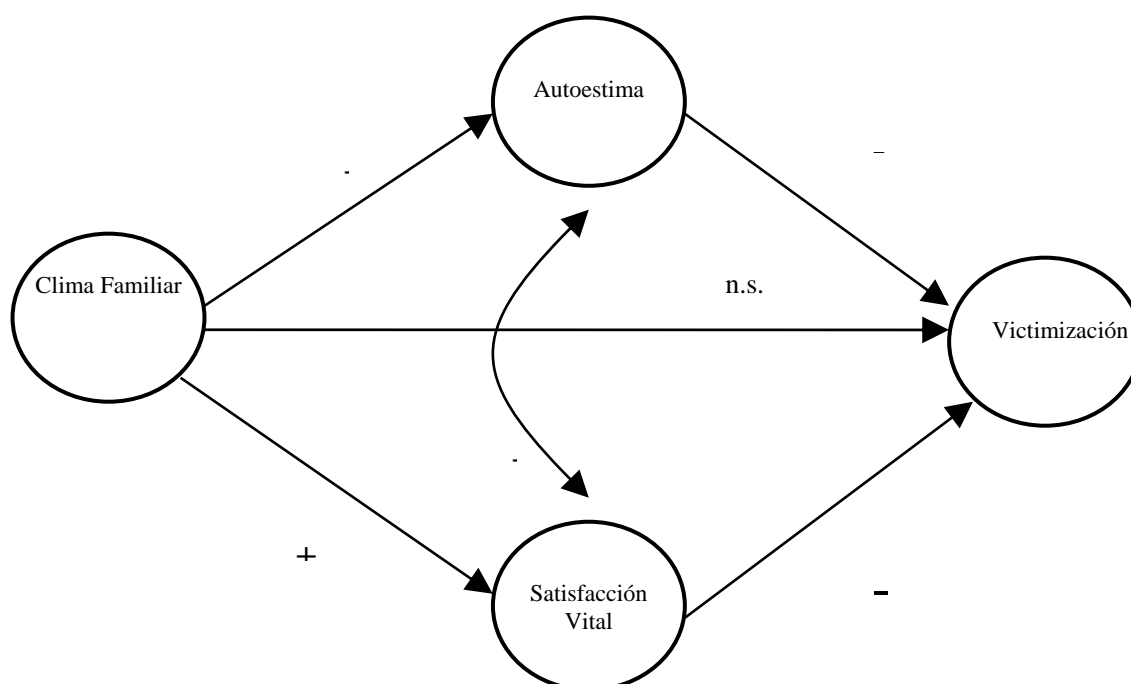
sentimientos, la cohesión y la ausencia de conflicto se relaciona con altos niveles de autoestima y de satisfacción con la vida de los adolescentes (Hueber, 1991) y estos recursos los podrían proteger de ser victimizados por sus iguales.

Es importante detenerse a realizar una lectura de estos datos de forma diferencial para chicos y chicas, ya que estudios recientes muestran diferencias de género en estas variables. Así, por ejemplo, para las chicas adolescentes unas relaciones afectivas positivas con sus padres y una adecuada comunicación con ellos, son factores que se han relacionado más estrechamente con la potenciación de su ajuste psicosocial, en comparación con los chicos (Blum, Ireland y Blum, 2003). Estudios previos también indican diferencias significativas por género en relación con la victimización por los iguales, en el sentido de que los chicos están más implicados que las chicas en este tipo de procesos (Lila, Herrero y Gracia, 2008; Seals y Young, 2003). También se ha constatado que la victimización escolar co-ocurre, particularmente entre las chicas, con una baja autoestima (Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999). Sin embargo, la literatura indica que chicos y chicas muestran una satisfacción con la vida similar (Gilman y Huebner, 2003). No obstante, pocos estudios han examinado conjuntamente la contribución de variables familiares e individuales en la explicación de la victimización por los iguales, analizando también las diferencias de género en estas relaciones.

La literatura científica a la que nos hemos referido sugiere que el clima familiar tiene relaciones positivas con la satisfacción con la vida; que la autoestima se relaciona positivamente con el clima familiar y con la satisfacción vital y que la autoestima tiene una relación directa con la victimización. En este trabajo nos proponemos integrar estas dimensiones de manera conjunta para explicar la victimización escolar desde la perspectiva de género.

En la Figura 1, se expresan las principales hipótesis del estudio. En primer lugar, se esperan encontrar relaciones significativas entre el clima familiar, la autoestima y la satisfacción con la vida. En segundo lugar, se espera encontrar relaciones significativas entre estas dos últimas dimensiones y la victimización escolar. En tercer lugar, y de acuerdo con investigaciones recientes (Beran y Violato, 2004; Herrero et al., 2006) el clima familiar no se relaciona de forma directa con la victimización escolar. Por último, puesto que en trabajos previos se han encontrado diferencias significativas de género en victimización escolar, autoestima y en la percepción de la calidad de las relaciones parentofiliales (Khoury-Kassabri, Benbenishty y Astor, 2004; Kling et al., 1999; Landman-Peeters et al., 2005), en este estudio partimos del supuesto de que las relaciones entre las variables analizadas son significativamente diferentes para los grupos de chicos y chicas adolescentes.

Figura 1. Modelo hipotético propuesto en el estudio.



## MÉTODO

### Muestra

En este estudio participaron un total de 1884 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 17 años ( $M = 13.7$ ,  $DT = 1.45$ ) procedentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados), ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 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 2.446.715 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se asumió 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 1.536 alumnos. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos estatales. Los estratos se establecieron en función de la variable curso.

Previamente a la configuración definitiva de la muestra, se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias, teniendo en cuenta su ubicación (comunidades autónomas y centros urbanos y rurales) y su gestión (públicos y concertados). Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los centros urbanos y rurales, ni entre centros públicos y concertados, en las variables analizadas en este estudio. Para asegurar la confidencialidad de los participantes, los estudiantes contestaron sólo a determinadas preguntas demográficas que incluían el sexo, la edad y el curso académico.

### 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 Clima Familiar*

(FES; Moos y Moos, 1981; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Esta escala consta de 90 ítems de verdadero-falso, agrupados en 10 subescalas: Cohesión, Expresividad, Conflicto, Independencia, Realización, Orientación Intelectual-Cultural, Orientación Recreativa, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control. Estas 10 subescalas se agrupan en tres grandes dimensiones del clima familiar: Relaciones Interpersonales, Crecimiento Personal y Mantenimiento del Sistema. En este estudio, nuestro interés se centró específicamente en las relaciones entre padres e hijos adolescentes, por lo que únicamente se consideraron las tres subescalas que componen la dimensión de Relaciones Interpersonales: Cohesión, que hace referencia al grado de compromiso y apoyo familiar percibido por los hijos (ejemplo: “En mi familia, realmente nos ayudamos y apoyamos los unos a los otros”); Expresividad, que hace referencia a la forma en la que los miembros de la familia fomentan la expresión de sus opiniones y sentimientos de forma directa (ejemplo: “En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos”); y Conflicto Familiar, que hace referencia a las relaciones conflictivas entre los miembros de la familia (ejemplo: “En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo”). En este estudio, la consistencia interna de las subescalas es .86, .73 y .85 respectivamente.

#### *Escala de Autoestima de Rosenberg*

(Rosenberg, 1989, versión española de Echeburua, 1995). Esta escala ha sido ampliamente utilizada como medida de autoestima y está compuesta por 10 ítems relacionados con sentimientos de auto-aprecio y valía personal (ejemplo: “Creo que tengo numerosas cualidades positivas”). Los ítems se responden en un rango que va desde 1=muy en desacuerdo hasta 4=muy de acuerdo. El alpha de Cronbach en la presente muestra es de .79.

#### *Escala de Satisfacción con la vida*

(Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Versión española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Esta escala está formada por 5 ítems y proporciona un índice general de satisfacción con

la vida referido al bienestar subjetivo que el adolescente percibe (ejemplo: “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). El rango de respuesta oscila de 1=muy en desacuerdo a 4 =muy de acuerdo. El coeficiente de fiabilidad medido por el alpha de Cronbach obtenido en el presente estudio es de .81.

#### *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, Musitu y Murguì, 2007; Jiménez, Musitu, Ramos y Murguì, 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 mí 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.

### **RESULTADOS**

Inicialmente se realizaron análisis correlacionales entre todas las variables objeto de estudio, así como análisis de diferencias de medias en función del género (prueba t). Como se puede observar en la Tabla 1, la expresividad y la cohesión familiar se relacionan negativamente con todas las dimensiones de la victimización, y el conflicto familiar se relaciona positivamente con todas las dimensiones de la victimización. La autoestima general y la satisfacción vital se relacionan positivamente con las dimensiones de expresividad y cohesión familiar y, negativamente, con la dimensión de conflicto. Igualmente, la autoestima general y la satisfacción vital se relacionan negativamente con todas las dimensiones de la victimización.

En la Tabla 1 también se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en expresividad familiar, autoestima y en las dimensiones de la victimización: física y verbal. Las medias de los chicos son superiores a las de las chicas en autoestima y en todas las dimensiones de la victimización que muestran diferencias entre los géneros. Las medias de las chicas son superiores a la de los chicos en expresividad familiar.

*Tabla 1. Correlaciones bivariadas, medias, desviaciones típicas y diferencias entre las medias (en paréntesis) entre las variables objeto de estudio en función del género (chicos a la izquierda de la diagonal y chicas a la derecha en cursiva)*

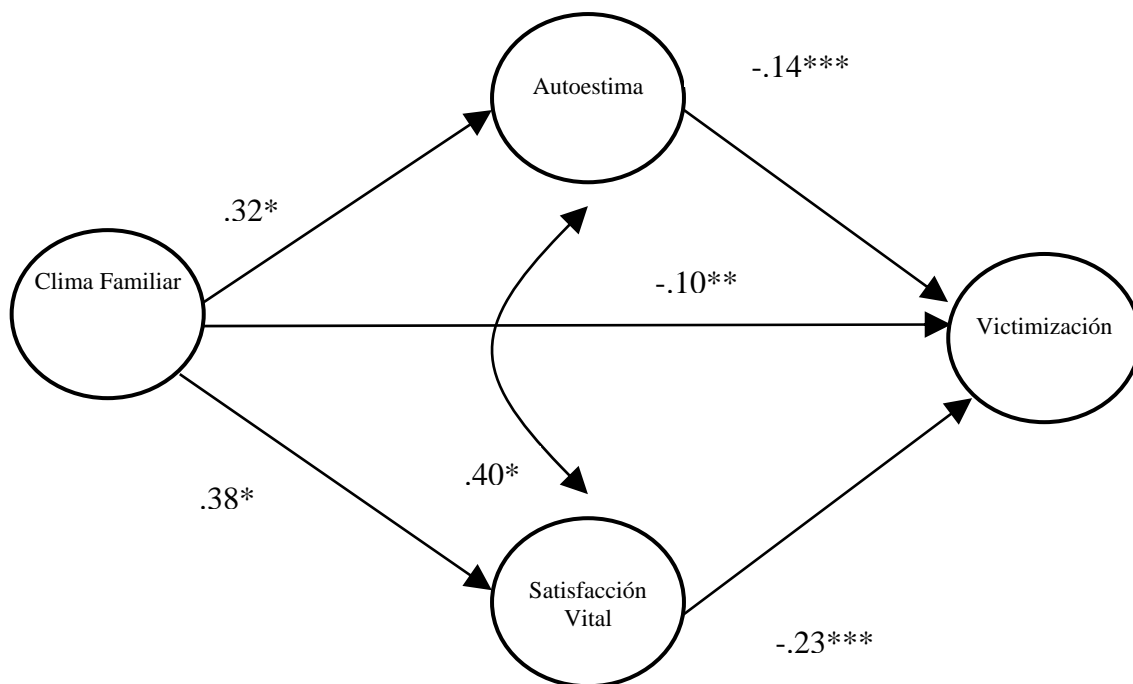
Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Clima Familiar/Cohesión	1	<i>,512(**)</i>	<i>-,131(**)</i>	<i>,235(**)</i>	<i>,205(**)</i>	<i>-,126(**)</i>	<i>-,108(**)</i>	<i>-,096(**)</i>
2 Clima Familiar/Expresividad	<i>,417(**)</i>	1	<i>-,509(**)</i>	<i>,283(**)</i>	<i>,366(**)</i>	<i>-,167(**)</i>	<i>-,124(**)</i>	<i>-,154(**)</i>
3 Clima Familiar/Conflicto	<i>-,127(**)</i>	<i>-,522(**)</i>	1	<i>-,190(**)</i>	<i>-,282(**)</i>	<i>,155(**)</i>	<i>,081(*)</i>	<i>,119(**)</i>
4 Autoestima General	<i>,198(**)</i>	<i>,183(**)</i>	<i>-,179(**)</i>	1	<i>,500(**)</i>	<i>-,290(**)</i>	<i>-,197(**)</i>	<i>-,238(**)</i>
5 Satisfacción Vital	<i>,215(**)</i>	<i>,268(**)</i>	<i>-,206(**)</i>	<i>,434(**)</i>	1	<i>-,286(**)</i>	<i>-,221(**)</i>	<i>-,300(**)</i>
6 Victimización Verbal	<i>-,075(*)</i>	<i>-,167(**)</i>	<i>,183(**)</i>	<i>-,243(**)</i>	<i>-,208(**)</i>	1	<i>,662(**)</i>	<i>,836(**)</i>
7 Victimización Física	<i>-0,063</i>	<i>-,215(**)</i>	<i>,220(**)</i>	<i>-,239(**)</i>	<i>-,208(**)</i>	<i>,688(**)</i>	1	<i>,640(**)</i>
8 Victimización Relacional	<i>-0,06</i>	<i>-,179(**)</i>	<i>,201(**)</i>	<i>-,284(**)</i>	<i>-,250(**)</i>	<i>,818(**)</i>	<i>,657(**)</i>	1
Media	14,09	15,69	11,87	29,87	14,8	11,5	5,47	16,91
Chicos	15,7	13,99	11,84	30,65	14,87	11,76	5,84	17
Chicas	<i>15,72</i>	<i>14,23</i>	<i>11,91</i>	<i>29,01</i>	<i>14,76</i>	<i>11,32</i>	<i>5,1</i>	<i>16,95</i>
(valores t)	<i>(-0,172)</i>	<i>(-2,627)**</i>	<i>(-0,699)</i>	<i>(6,96)***</i>	<i>(-0,713)</i>	<i>(2,074)**</i>	<i>(7,69)***</i>	<i>(-0,152)</i>
Desviación Típica	1,932	2,457	2,011	5,029	3,169	4,402	2,019	6,532
Chicos	1,855	2,376	1,958	4,937	3,13	4,29	2,204	6,329
Chicas	<i>1,971</i>	<i>2,496</i>	<i>2,057</i>	<i>5,032</i>	<i>3,257</i>	<i>4,543</i>	<i>1,742</i>	<i>6,771</i>

Niveles de significación: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<0.001

Para analizar las relaciones entre las variables se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995). El modelo calculado tenía los siguientes factores latentes: (1) Clima familiar, compuesto por tres indicadores o variables observables: cohesión, expresividad y conflicto; (2) Autoestima general, compuesto por un único indicador; (3) Satisfacción con la vida, compuesto por un único indicador; (4) Victimización, compuesto por tres variables observables: verbal, física y relacional.

Con el fin de determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes se utilizaron estimadores robustos debido a la desviación de la normalidad de los datos (coeficiente Mardia normalizado: 24.82). El modelo estructural calculado ajusta bien a los datos: S-B  $\chi^2$  (16, N= 1679) = 41.81,  $p < .0001$ ; CFI=.99; AGFI=.98; GFI=.99 y RMSEA=.03 (.02, .05). Valores por encima de .95 para los índices CFI, GFI y AGFI y valores por debajo de .05 para RMSEA son indicativos de un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). Este modelo explica el 13% de la varianza de la variable dependiente, victimización agresiva.

Figura 2. Modelo estructural final con coeficientes de relación y significación estadística.



Niveles de significación: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < 0.001$



La Figura 2 muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Como parte del modelo estructural, se encontró que el clima familiar se relacionaba de forma directa y positiva con la autoestima general ( $\beta=.32$ ,  $p<.001$ ) y con la satisfacción con la vida ( $\beta=.38$ ,  $p<.001$ ). A su vez, la autoestima y la satisfacción vital estaban asociadas de forma significativa y negativa con la victimización escolar ( $\beta= -.14$ ,  $p<.001$ ;  $\beta= -.23$ ,  $p<.001$ ; respectivamente) y mostraban una fuerte relación positiva entre ambas ( $\beta= .40$ ,  $p<.001$ ). Por último, el clima familiar se asociaba de forma directa, negativa y significativa con la victimización escolar ( $\beta= -.10$ ,  $p<.01$ ).

Finalmente se efectuó un análisis multigrupo para comprobar la bondad del modelo y la invarianza estructural en función del género (Bentler y Wu, 2002). Para llevar a cabo este propósito se compararon dos modelos: el primer modelo, con constricciones, asume que todas las relaciones entre las variables son iguales para chicos y chicas, mientras que en el segundo modelo, sin constricciones, se estiman todos los coeficientes en ambos grupos. Si al comparar estadísticamente ambos modelos no hay diferencias entre ellos, el modelo con más grados de libertad es el más adecuado. Como se muestra en la Tabla 2, se encontró una diferencia no significativa entre el modelo sin restringir y el restringido  $\chi^2$  (11,  $N=1679$ ) = 8.82, n.s. Este resultado apoya la invarianza estructural del modelo en ambos géneros, lo que añade una mayor generalización y aplicabilidad del mismo.

*Tabla 2. Satorra-Bentler  $\chi^2$ , grados de libertad, probabilidad asociada y comparación de los modelos analizados<sup>1</sup>*

Modelo	Descripción	S-B $\chi^2$	g.l.	Comparación Modelos anidados	Diferencia S-B $\chi^2$	Diferencia g.l.	p
Modelo 1	Modelo con Constricciones	135.74	57		-	-	
Modelo 2	Modelo sin Constricciones	126.92	48	Modelo 1 – Modelo 2	8.82	11	0.45

<sup>1</sup>La diferencia entre los dos estadísticos Satorra- Bentler no permite ver la diferencia estadística SB correctamente. Para la comparación de los modelos anidados se ha utilizado la expresión de Satorra que permite observar la diferencia estadística en una escala (Satorra y Bentler, 1999).

## **DISCUSIÓN**

En este estudio se analizaron de forma conjunta las relaciones entre la percepción del adolescente del clima familiar, la autoestima y la satisfacción vital para explicar la victimización escolar desde una perspectiva de género. En primer lugar, nuestros resultados muestran una relación directa, positiva y significativa entre el clima familiar percibido y la autoestima general y la satisfacción con la vida, lo que confirma la primera hipótesis. De esta manera, y en coherencia con otros trabajos (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004) la percepción del adolescente de un clima familiar positivo, que fomenta la cohesión, el apoyo, la confianza e intimidad entre los miembros de la familia y favorece dinámicas de comunicación familiar abierta y empática, potencia el desarrollo de recursos personales en el adolescente, como la autoestima y la satisfacción con la vida.

En este sentido, nuestros resultados sugieren que los adolescentes que muestran recursos sociales y personales ante sus compañeros parecen protegerse de las conductas hostiles de los agresores que buscan como objetivos de violencia a chicos y chicas que se muestran más vulnerables. Así, los resultados del modelo estructural muestran que la autoestima y la satisfacción vital están asociadas de forma significativa y negativa con la victimización escolar, confirmándose nuestra segunda hipótesis, en el sentido de que parece que los adolescentes victimizados perciben su situación en función de sus recursos personales y familiares. Estudios posteriores deberían profundizar en este aserto y responder a la siguiente pregunta: ¿En qué medida los recursos personales influyen en la percepción de vulnerabilidad y en ser o no víctima del Bullying?

En investigaciones previas se ha mostrado que la victimización escolar no se asocia significativamente con la percepción de relaciones positivas entre padres e hijos (Herrero et al., 2006; Povedano et al., 2011). No obstante, en nuestro estudio los resultados de los análisis no apuntan en esa dirección ya que el clima familiar muestra una relación significativa y negativa, aunque débil, con la victimización escolar. Estos datos desvelan importantes sugerencias acerca del efecto de amortiguación, o buffer, del clima familiar en la victimización escolar. Es decir, la percepción por parte del adolescente de un clima familiar cohesivo, en el que se fomenta el apoyo y la membresía de los integrantes, con unas relaciones comunicativas abiertas y positivas, parece amortiguar la situación de distrés o malestar psicológico que supone sufrir de forma continuada la violencia escolar en sus diferentes formas, y que como sabemos es una característica determinante de la victimización escolar.

Por último, los datos de este estudio indican diferencias significativas entre los géneros en las variables clima familiar: expresividad y conflicto, autoestima y victimización física y verbal. Estos resultados son consistentes con estudios previos que indican que las chicas tienen una mayor expresividad familiar que los chicos, presentan niveles más bajos de autoestima y tienen, en relación con los chicos, menos probabilidades de sufrir victimización abierta (física y verbal) en la escuela (Pimlott-Kubiak, y Cortina, 2003; Seals y Young, 2003). Sin embargo, a pesar de estas diferencias entre los géneros en cuanto a magnitud en las variables señaladas, nuestros resultados muestran que el modelo estructural de relación entre las variables es similar para chicos y chicas, lo que sugiere que el proceso de victimización es equivalente para ambos géneros. Así, puede que las diferencias entre chicos y chicas encontradas en estudios previos sean atribuibles a la mayor visibilidad en algunas de las conductas de los chicos que han sido victimizados, más que a la existencia de diferencias en el proceso de victimización en la escuela (Jiménez et al., 2009).

En síntesis, parece que los adolescentes que pertenecen a familias con un clima familiar positivo desarrollan más recursos personales como una mayor estima por sí mismos (García y Gracia, 2010) y más satisfacción con la vida, y esta circunstancia podría contribuir a que sean menos vulnerables ante la victimización de sus iguales en la escuela. Es decir, los adolescentes que perciben que en sus familias son escuchados y que pueden expresar sus sentimientos y pensamientos sin restricciones, tienen más probabilidad de sentirse más felices con la percepción que tienen de ellos mismos y de sus vidas, mostrando una seguridad en sí mismos que podría protegerles de las agresiones de sus compañeros en la escuela (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007). Además, los resultados de nuestro estudio indican que el clima familiar podría tener un efecto de amortiguación del distrés que sufren los alumnos victimizados lo que sugiere que es importante seguir investigando sobre el posible efecto buffer de un clima familiar positivo cuando se estudian los factores explicativos relacionados con la victimización. Nuestros resultados indican que estas dinámicas son aplicables tanto a chicas como a chicos adolescentes.

Aunque desde la última década los estudios de género en psicología pueden considerarse de máximo interés (Barberá y Cala, 2009), la investigación sobre violencia escolar que incluye la perspectiva de género es aún escasa. En esta investigación se ha tenido en cuenta el género de los adolescentes, sin embargo cuenta con la limitación de no tomar en consideración la construcción del género como una variable. En este sentido, el presente trabajo se ha desarrollado bajo la aproximación de las diferencias entre-sexos, pero también bajo el análisis del género como una herramienta analítica (Stewart y McDermott, 2004), profundizando en el conocimiento de variables marcadas por el género como son la autoestima y la victimización de los adolescentes. Otra limitación del presente estudio es que está basado en un diseño transversal, por lo que no es posible establecer relaciones causales. Por último, creemos que es necesario continuar explorando estas relaciones en función del género ya que en el presente estudio no se ha diferenciado la victimización escolar en cuanto a formas y contenido lo que consideramos como una debilidad del trabajo.

A pesar de estas limitaciones, creemos que los resultados obtenidos contribuyen a un mejor conocimiento de las relaciones entre el clima familiar y la victimización por los iguales en la escuela. Un contexto familiar fundamentado en la expresividad abierta de opiniones, sentimientos y afectos, en el apoyo y la cohesión y con ausencia de fuertes conflictos proporciona al adolescente los recursos individuales y sociales necesarios para mejorar sus relaciones de convivencia y su ajuste en el contexto escolar, además de protegerlo de potenciales amenazas. Finalmente, destacaríamos de una manera especial la trascendencia de seguir explorando cómo el clima familiar podría tener un efecto buffer, o de amortiguación, sobre el malestar psicológico que sufren muchos adolescentes ante la experiencia de la victimización escolar, un aspecto que está muy poco explorado.

## REFERENCIAS

- 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*, 314-319.
- Barberá, E. y Cala, M. J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. *Psicothema*, *20*, 236-242.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. y Wu, E. (2002). *EQS 6 for windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Beran, T. y Violato, C. (2004). A model of childhood perceived peer harassment: Analyses of the Canadian national longitudinal survey of children and youth Data. *The Journal of Psychology*, *138*, 129-147.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an ecology of human development. *American Psychologist*, *32*, 513-531.
- Blum, J., Ireland, M. y Blum, R. W. (2003). Gender differences in juvenile violence: A report from Add Health. *Journal of Adolescent Health*, *32*, 234-240.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: an analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(1), 156-165.
- 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.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-75.
- Egan, S. K. y Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, *34*, 299-309.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Nau Llibres: Valencia.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, *15*(2), 223-233.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where to we go from here? *School Psychology Review*, *32*, 365-383.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Flouri, E. y Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating Role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, *28*, 126-133.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(3), 365-384.
- Gilman, R. y Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 192-205.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic

- review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 441-455.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, *29*, 671-690.
- Hodges, E. V. E. y Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 677-685.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1-55.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, *6*, 103-111.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an análisis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, *37*, 959-974.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. y Astor, R. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, *34*, 187-204.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. y Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *125*, 470-500.
- Landman-Peters, K., Hartman, C., Van der Pompe, G., Den Boer, J., Minderaa, R. y Ormel, J. (2005). Gender differences in the relation between social support, problems in parent-offspring communication, and depression and anxiety. *Social Science & Medicine*, *60*, 2549-2560.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- 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., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, *43*, 333-350.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marturano, E. M., Ferreira, M. C. T. y D'Avila-Bacarji, K. M. G. (2005). An evaluation scale of family environment for the identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*, *96*, 307-321.
- Moos, R. H. y Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- 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. y Gracia, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, *16* (2), 288-293.
- Musitu, G., Jiménez, T. I. y Povedano, A. (2008). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. En A. Carpi, C. Gómez, C. Guerrero y F. Palmero (Coords). *Violencia y Sociedad* (pp. 59-99). Generalitat Valenciana. Conselleria D'Educació.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, *26*, 169-178.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Pimlott-Kubiak, S. y Cortina, L. M. (2003). Gender, victimization, and outcomes: Reconceptualizing Risk. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 528-539.
- Povedano, A, Jiménez, T. I., Moreno, D., Amador, L. y Musitu, G. (2011). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. (En revisión).
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Socialpsychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. (Rev. ed.) Middletown, CT: Wesleyan Univer. Press.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. En A. von Eye y C.C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Smith, P. K. (Ed.). (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Stewart, A. J. y McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology, 55*, 519-544.

# Estudio Cuatro

---

## **Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género**

### **Resumen**

El presente estudio tiene dos objetivos: (1) *analizar la relación existente entre el clima y el ajuste escolar con la victimización a través de su asociación con variables las variables: reputación no-conformista y la satisfacción vital*, y (2) explorar el efecto moderador del género en estas relaciones. Participaron en el estudio 1884 adolescentes españoles (52% chicos y 48% chicas) con un rango de edad comprendido entre los 11 y los 17 años ( $M=13.7$ ,  $DT=1.4$ ). Para analizar estas relaciones se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS. Los resultados obtenidos muestran que el clima y el ajuste escolar se relacionan de modo directo e indirecto con la victimización escolar, a través de la satisfacción con la vida. También se ha encontrado el efecto moderador del género en la relación entre el clima escolar y la reputación no conformista. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones.

*Palabras clave:* Victimización, ajuste escolar, clima escolar, reputación no-conformista, satisfacción con la vida.

## **School climate, satisfaction with live, and school victimization. An analysis of the moderating effect of gender.**

### **Abstract**

This study has two aims: (1) to analyze the relationships of school climate and school adjustment with school victimization in adolescents through their relationships with non-conformist reputation and satisfaction with live, and (2) to explore the moderating effect of gender on these relationships. Participants were 1884 Spanish adolescents (52% boys and 48% girls), aged from 11 to 17 years. Structural equation modelling was carried out using the EQS program. Results shows that school climate and school adjustment are both directly and indirectly related to the school victimization, through its satisfaction with live. It has also found that gender has a moderating effect of gender on the path school climate and non-conformist reputation. Finally, results and its possible implications are discussed.

*Key words:* Victimization, school adjustment, school climate, non-conformist reputation, satisfaction with live



La victimización en la escuela se define como la experiencia de ser objeto de conductas de agresión física, verbal y psicológica, perpetradas por los iguales en el entorno escolar, especialmente en lugares con escasa supervisión de los adultos (Graham, 2006; Hawker y Boulton, 2000; Olweus, 1978). La dinámica agresor-víctima configura un modelo de relación interpersonal que comporta graves consecuencias para el ajuste psicosocial de las víctimas (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Guterman, Hahn y Cameron, 2002). Los adolescentes victimizados suelen ser más rechazados por sus compañeros, muestran un pobre ajuste escolar, tienen una autoestima más baja e informan de mayores niveles de soledad, ansiedad, sintomatología depresiva y de una menor satisfacción con la vida, en comparación con los adolescentes no victimizados (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Schwartz, Gorman, Nakamoto y Tobin, 2005). Estas variables, a su vez, constituyen factores que incrementan la probabilidad de ser victimizado, lo cual dificulta la posibilidad de que el adolescente, una vez se convierte en víctima, pueda salir de esta situación (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava et al., 2010; Fox y Boulton, 2006).

Investigaciones recientes ponen de manifiesto la relevancia del ajuste escolar y del clima escolar en la comprensión y explicación tanto de la agresión como de la victimización escolar, máxime si tenemos en cuenta que este comportamiento tiene lugar principalmente en el centro educativo (Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson, 2005; Skiba, Simmons, Peterson y Forde, 2006; Rodríguez, 2004). De hecho, en las últimas décadas existe un interés creciente por analizar la relación del clima y del ajuste escolar con la victimización (Gottfredson et al., 2005; Wilson, 2004).

El término clima escolar hace referencia al conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del centro y del aula (Cunningham, 2002). Más específicamente, este factor presenta como dimensiones principales la relación profesor-alumno y la calidad de las relaciones con los compañeros de clase (Marchant, Paulson y Rothlisberg, 2001; McNeely, Nonnemaker y Blum, 2002; Yoneyama y Rigby, 2006). Este constructo proporciona valiosa información sobre la experiencia del adolescente en la escuela, puesto que nos permite conocer, desde el punto de vista del alumnado, su percepción acerca de las relaciones sociales en la comunidad escolar, así como la motivación, la implicación y el compromiso de los alumnos con este entorno (Blaya, 2001; Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009).

Se ha constatado en estudios recientes que un clima positivo; es decir, cuando el alumno se siente valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumno, configura un espacio de interacción social positivo que favorece la vinculación del alumno con la escuela y el profesorado y previene la agresión escolar y la victimización (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Gottfredson et al., 2005; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira, 2004; Payne, Gottfredson y Gottfredson, 2003; Stewart, 2003). Por el contrario, los adolescentes victimizados en la escuela informan de una percepción negativa del clima social del aula: valoran su vida escolar como poco gratificante y se sienten menos vinculados con la escuela, una institución que perciben como poco segura porque no castiga a los agresores (Goldstein, Young y Boyd, 2008; Natving, Albrektsen, y Qvarnstrom; 2001; O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009; Yoneyama y Rigby, 2006).

El clima escolar mantiene importantes nexos con otras variables asociadas, a su vez, con el hecho de ser víctima de agresión escolar en adolescentes. En este sentido, se ha constatado que los alumnos que

perciben de modo negativo el clima escolar tienen un pobre ajuste escolar y problemas en sus relaciones sociales (como rechazo o aislamiento) y, en consecuencia, elevados sentimientos de soledad y una baja satisfacción con la vida, entendida como la dimensión cognitiva del bienestar subjetivo (Abrams, Rutland, Cameron y Ferrell, 2007; Cassidy, 2009; Cava et al., 2010; Cullerton-Sen y Crick, 2005; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Putallaz et al., 2007). Por el contrario, el clima escolar positivo favorece la satisfacción con la vida de los adolescentes, lo cual, a su vez, se relaciona con una menor implicación conductas agresivas y con una experiencia escolar satisfactoria (Mac-Donald, Piquero, Valois y Zullig, 2005; Proctor, Linley y Maltby, 2009; Valois, Paxton, Zullig y Huebner, 2006). En este sentido, se ha observado que las víctimas informan de una baja satisfacción con la vida (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003).

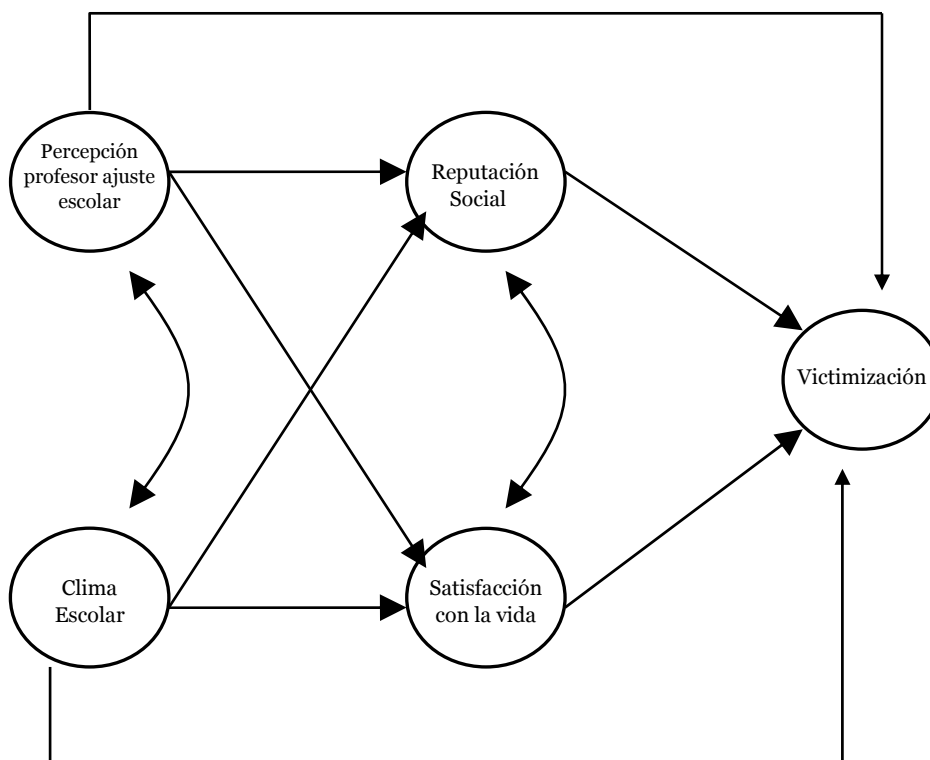
Una experiencia escolar negativa, definida a partir del clima y el ajuste escolar, también se encuentra relacionada con la búsqueda de reconocimiento social y reputación, entendida como la imagen social del adolescente con respecto a su grupo social de referencia que varía en función de las normas y valores asociados al grupo (Emler y Reicher, 1995). Cuando el grupo de iguales fundamenta el estatus y el reconocimiento social en la confrontación ante un sistema que valoran injusto, la implicación en comportamientos transgresores, como la agresión, puede ser un camino para la adquisición de una imagen social positiva (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003; Emler y Reicher, 2005). De manera que para poder ser alguien destacado en su grupo de referencia, los adolescentes pueden desear tener una imagen social determinada (reputación ideal). En consecuencia, el desarrollo de una reputación social no-conformista motivada por el sentimiento de integración y pertenencia al grupo de iguales puede proporcionar al adolescente el reconocimiento social deseado (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). En el caso de las víctimas, la reputación no conformista podría favorecer una mayor aceptación por sus iguales y, de este modo, soslayar la situación de victimización, aunque, en ocasiones, deba transformarse en agresor.

En este entramado de relaciones entre el clima y ajuste escolar, la reputación, la satisfacción con la vida y la victimización, el género puede desempeñar un papel moderador importante. En este sentido, se ha constatado que, en el caso de las chicas, existe un vínculo negativo entre la victimización y la baja satisfacción con la vida (Hilt y Nolen-Hoeksema, 2009). También, en un estudio reciente, se observó que el clima escolar se asocia con la reputación no conformista en chicos, pero no en las chicas (Estévez et al., 2008). Además, cabe destacar que las chicas suelen estar más integradas socialmente en la escuela y mejor ajustadas, desde la perspectiva del profesor (Cava et al., 2010). Estas investigaciones ponen de manifiesto que las diferencias de género originadas en el proceso de socialización influyen en el peso específico que tienen dimensiones como el clima y ajuste escolar, la satisfacción con la vida y la reputación, en el hecho de ser víctima de agresión en la escuela. No obstante, este aspecto ha sido poco investigado hasta el momento presente.

Teniendo en cuenta la revisión teórica realizada, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la influencia del clima escolar y el ajuste escolar en la victimización en adolescentes, a través de sus relaciones con la satisfacción con la vida y la reputación social (ideal) no conformista, considerando el posible efecto moderador del género. Partiendo de este objetivo se plantean tres hipótesis que se expresan en el modelo teórico propuesto: (1) el clima escolar percibido por el alumno y el ajuste escolar se relacionan directamente con la victimización (2) el

clima escolar y el ajuste escolar se relacionan con la satisfacción vital del adolescente y su reputación social, variables que a su vez se asocian con la victimización y (3) existen diferencias en las relaciones planteadas en el modelo entre chicos y chicas.

**Figura 1.** Modelo teórico propuesto



## MÉTODO

### Participantes

En el presente estudio participaron 1884 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres), con edades comprendidas entre los 11 a 17 años ( $M = 13.7$ ,  $DT = 1.45$ ) procedentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados) de Andalucía y la Comunidad Valenciana, 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 2.446.715 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se asumió 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 realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos estatales, en particular en ambas comunidades. Los estratos se establecieron en función de la variable curso.

### **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 un documento en el que se investigaba la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado donde se expusieron los objetivos y alcance del estudio. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo en la presente investigación.

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 la traducción bidireccional. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y confidencial. Nadie rehusó participar en el estudio.

### **Instrumentos**

#### *Clima Escolar.*

Escala de Clima Escolar –*CES*– (Moos, Moos y Trickett, 1984). Se ha utilizado la subescala de relaciones interpersonales, compuesta por 30 ítems con dos opciones de respuesta (Verdadero/ Falso) que informan del clima social del aula, a través de tres dimensiones: implicación (e.g. “Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase”), amistad y ayuda entre alumnos (e.g. “En clase, los alumnos/ as llegan a conocerse bien unos a otros”) y ayuda del profesor (e.g. “Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los demás”). La consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de las subescalas de implicación, amistad y ayuda del profesor fue de 81, .78 y .82 respectivamente.

#### *Ajuste Escolar.*

Escala de Percepción del Alumno/a por el Profesor/a. Se pidió a los profesores-tutores que estimaran en una escala que va de 1 (muy malo) a 10 (muy bueno): el ajuste del alumno en la escuela (e.g. “La relación del alumno/a con sus compañeros”), el rendimiento académico (e.g. “Nivel de esfuerzo del alumno/a”), la implicación de la familia en la escuela (e.g. “Grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del alumno/a”) y la relación entre el profesor y el alumno (ejemplo de ítem: “Su relación con este alumno/a”). La fiabilidad, medida a través del  $\alpha$  de Cronbach, fue de .96 para el ajuste social, .93 para el rendimiento académico, .90 para la dimensión de implicación de la familia y para la dimensión de relación profesor-alumno .93.

#### *Satisfacción con la Vida.*

Escala de Satisfacción Vital (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985, adaptada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Esta escala proporciona un índice general de satisfacción con la vida, entendida como un indicador general de bienestar subjetivo. La escala consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo) (e.g. “Mi vida es en la mayoría de los

aspectos como me gustaría que fuera”). La consistencia interna medida a través del  $\alpha$  de Cronbach fue de .75.

***Reputación Ideal no Conformista.***

Escala de Reputación Social no Conformista. Esta escala es una adaptación de las subescalas de autopercepción no conformista y *self* público ideal no conformista de la Escala de Reputación de Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999). La adaptación consta de 15 ítems con un rango de respuesta que va de 1 (nunca) a 4 (siempre) que miden la reputación ideal del adolescente como persona no conformista que transgrede las normas (“Me gustaría que los demás pensasen que soy un/a chico/a rebelde”). La consistencia interna medida a través del  $\alpha$  de Cronbach para esta escala fue de .79.

***Victimización.***

Escala de Victimización en la Escuela (Mynard y Joseph, 2000). Esta escala está compuesta por 20 ítems que hacen referencia a la victimización en la escuela, con un rango de respuesta de 1 -nunca- a 4 -siempre-. Los análisis de componentes realizados con población española muestran una estructura factorial de tres dimensiones: Victimización Física (e.g. “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad), Victimización Verbal (e.g. “Algún compañero/a me ha insultado”) y Victimización Relacional (e.g. “Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas) (Cava et al., 2007). El  $\alpha$  de Cronbach para las tres subescalas en esta muestra fue de .92, .75 y .90 respectivamente.

**RESULTADOS**

Se efectuó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995; Bentler y Wu, 2002) para analizar la influencia de los factores escolares (ajuste escolar y clima escolar), de la reputación social y de la satisfacción vital en la victimización en adolescentes. Previamente al cálculo del modelo se realizó un análisis correlacional exploratorio entre las variables del estudio para la muestra general, y en función del género. También se efectuaron Análisis de Varianza entre las variables del estudio en función del género. Ambos análisis se recogen en la Tabla 1. Los resultados muestran correlaciones significativas entre todas las variables, por lo que se incluyeron en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales. Respecto a los Análisis de Varianza, los chicos obtuvieron mayores puntuaciones que las chicas en: implicación en el aula (clima escolar), reputación social no conformista, victimización verbal y física (Victimización). Las chicas, con respecto a los chicos, informaron de puntuaciones más elevadas en: implicación del profesor en el aula (clima escolar), ajuste social rendimiento académico y relación profesor-alumno (percepción del profesor).

**Tabla 1.** Correlaciones de Pearson entre las variables observables del modelo, Media y Análisis de Varianza.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 <b>Clima Escolar/Implicación</b>	1											
2 <b>Clima Escolar /Amistad</b>	,401(**)	1										
	,419(**)	1										
3 <b>Clima Escolar /Apoyo Profesor</b>	,349(**)	,333(**)	1									
	,335(**)	,311(**)	1									
4 <b>Prof. Ajuste Social</b>	0,001	,159(**)	,092(**)	1								
	,120(**)	,226(**)	-0,035	1								
5 <b>Prof. Rendimiento Académico</b>	-0,018	,124(**)	,153(**)	,444(**)	1							
	,071(*)	,145(**)	,117(**)	,479(**)	1							
6 <b>Prof. Implicación Familiar</b>	-0,012	0,042	,072(*)	,369(**)	,534(**)	1						
	0,05	0,046	-0,034	,381(**)	,491(**)	1						
7 <b>Prof. Relación alumno</b>	0,057	,081(*)	,150(**)	,522(**)	,536(**)	,543(**)	1					
	,102(**)	,105(**)	0,038	,505(**)	,527(**)	,544(**)	1					
8 <b>Satisfacción Vital</b>	,178(**)	,209(**)	,209(**)	,181(**)	,187(**)	,086(*)	,122(**)	1				
	,211(**)	,251(**)	,197(**)	,188(**)	,242(**)	,091(**)	,078(*)	1				
9 <b>Reputación Social No conformista</b>	-,132(**)	-,109(**)	-,161(**)	-0,062	-,164(**)	-,112(**)	-,121(**)	-,148(**)	1			
	0,012	0,032	-0,016	0,013	-,105(**)	-0,034	-0,007	-,090(**)	1			
10 <b>Victimización Verbal</b>	-,099(**)	-,199(**)	-0,036	-,190(**)	-0,005	-0,034	-0,061	-,208(**)	,069(*)	1		
	-,097(**)	-,181(**)	-0,051	-,158(**)	-,139(**)	-0,046	-,087(*)	-,286(**)	0	1		
11 <b>Victimización Física</b>	-0,055	-,172(**)	-0,062	-,166(**)	-0,042	-0,04	-,111(**)	-,208(**)	,085(*)	,688(**)	1	
	-,094(**)	-,149(**)	0,01	-,145(**)	-,137(**)	-0,03	-,084(*)	-,221(**)	0,015	,662(**)	1	
12 <b>Victimización Relacional</b>	-0,062	-,183(**)	-0,028	-,187(**)	-0,065	-0,067	-,110(**)	-,250(**)	0,066	,818(**)	,657(**)	1
	-,128(**)	-,171(**)	-0,014	-,158(**)	-,097(**)	-0,016	-0,043	-,300(**)	-0,018	,836(**)	,640(**)	1
<b>Media chicos</b>	14,01	16,29	15,19	13,22	10,65	12,29	13,22	14,83	10,26	11,78	5,82	17,01
<b>Media chicas</b>	13,82	16,36	15,32	13,58	12,32	12,52	14,06	14,84	9,38	11,36	5,08	17,04
<b>F(1,1884)</b>	3.03 **	0.39 n.s.	0.89 n.s.	4.47 **	64.76***	1.2 n.s.	23.88***	0.01 n.s.	24.5***	3.44**	54.75***	0.01 n.s.
<b>Desviación típica chicos</b>	2,21	2,16	2,7	3,36	3,99	4,13	3,4	3,16	3,89	4,28	2,16	6,31
<b>Desviación típica chicas</b>	2,11	2,17	2,68	3,36	4,13	4,19	3,34	3,19	3	4,54	1,72	6,73

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$  Puntuaciones de las chicas en cursiva.

Tras examinar los análisis previos, se decidió incluir todas las variables en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995). Las variables observables y los factores latentes incluidos en el modelo fueron: Percepción del Profesor (indicadores: ajuste en la escuela, rendimiento, implicación de la familia y relación profesor-alumno), Clima Escolar (indicadores: implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda del profesor), Satisfacción Vital, Reputación Social y Victimización (indicadores: victimización física, verbal y relacional). En la Tabla 2 se presentan las variables latentes incluidas en el modelo, sus respectivos indicadores, el error estándar y la probabilidad asociada para cada indicador en la variable latente correspondiente. En el caso de las variables observables compuestas por un indicador la carga factorial toma un valor de 1 y un error de 0.

**Tabla 2.** Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada.

VARIABLES	CARGA FACTORIAL
Modelo General	
Percepción del Profesor	
Integración	1 <sup>a</sup>
Rendimiento	1.29*** (.06)
Implicación Familia	1.25*** (.06)
Relación Profesor-Alumno	1.15*** (.05)
Reputación ideal no conformista	1 <sup>a</sup>
Clima Escolar	
Implicación en el Aula	1 <sup>a</sup>
Amistad y Ayuda entre Alumnos	1.03*** (.07)
Ayuda del Profesor	1.05*** (.08)
Victimización	
Victimización Verbal	1 <sup>a</sup>
Victimización Física	.35*** (.01)
Victimización Relacional	1.42*** (.03)

Estadísticos robustos. Error estándar entre paréntesis.

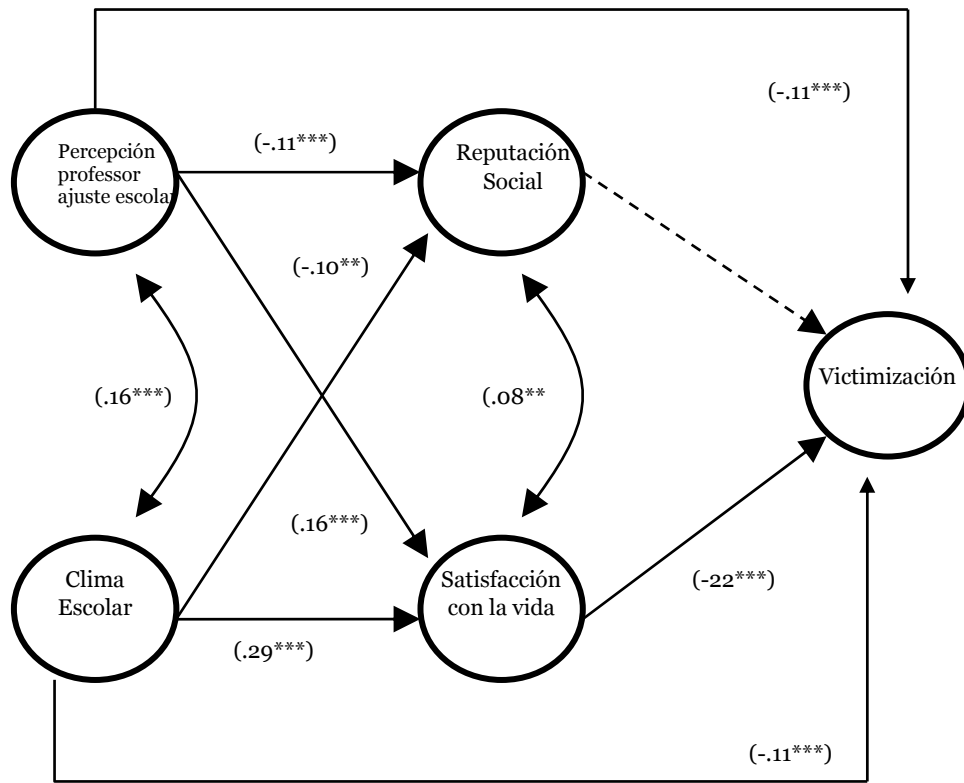
<sup>a</sup> Fijados en 1.00 durante la estimación.

\*\*\* $p < .001$  (bilateral)

El coeficiente Mardia Normalizado nos indica que el modelo no se ajustó a la distribución normal (Coeficiente Mardia Normalizado = 25.47), por lo cual se utilizaron estimadores robustos. El modelo mostró un ajuste adecuado a los datos, tal y como se puede apreciar en los indicadores de ajuste: S-B  $\chi^2$  (44,  $N = 1639$ ) = 242.62,  $p < .0001$ ; CFI = .96, GFI = .98, AGFI = .96, y RMSEA = .05 (intervalo 90% de confianza: .05 - .06). Se consideran aceptables valores de CFI, GFI y AGFI iguales o superiores a .95, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a .08 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 11% de la varianza de la Victimización en la Escuela.

En la Figura 2 se puede observar el modelo estructural obtenido, con los correspondientes coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Se obtuvo una correlación significativa entre la percepción del alumno por el profesor y el clima escolar del adolescente ( $r = .16$ ,  $p < .001$ ), así como entre la reputación social y la satisfacción vital ( $r = .08$ ,  $p < .01$ ). En relación con los efectos directos observados, los resultados indican que tanto la percepción del alumno por el profesor como el clima escolar muestran una relación negativa y significativa con el hecho de ser víctima en la escuela ( $\beta = -.11$ ,  $p < .001$  y  $\beta = -.11$ ,  $p < .001$  respectivamente). La satisfacción vital del adolescente también se relaciona con una menor victimización en la escuela ( $\beta = -.22$ ,  $p < .001$ ). Respecto de los efectos indirectos, los resultados señalan que la percepción del profesor y el clima escolar se relacionan indirectamente con la victimización a través de su vínculo con la satisfacción vital del adolescente ( $\beta = .16$ ,  $p < .001$  y  $\beta = .29$ ,  $p < .001$  respectivamente).

**Figura 2.** Modelo estructural final con coeficientes de relación y significación estadística.



Las líneas discontinuas indican relaciones no significativas  
 \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

### Análisis del efecto moderador del sexo

Se efectuó un análisis multigrupo para comprobar si las relaciones observadas entre las variables del modelo difieren en función del género (Bentler y Wu, 2002). Para llevar a cabo este análisis se estimaron dos modelos. En el primero, las relaciones entre las variables, especificadas en la Figura 1, fueron estimadas libremente para chicos y chicas. En el segundo modelo restringido las relaciones entre las variables eran fijadas como iguales para ambos grupos (chicos y chicas).

La diferencia en el valor de  $\chi^2$  entre el modelo restringido y el no restringido fue significativa  $\Delta\chi^2(10, N = 1639) = 26.52, p < .001$ , lo que indica que el modelo no es equivalente en las relaciones observadas para el grupo de los chicos y el de las chicas. Con el fin de determinar qué elementos del modelo generaban estas diferencias se inspeccionaron los resultados del Test de los Multiplicadores de Lagrange (ML) proporcionado por el EQS. Esta prueba mostró que ambos grupos (chicos y chicas) diferían en un *path*: la asociación entre Clima Escolar y Reputación Social para los chicos resultó negativa ( $\beta = -.22, p < .001$ ), mientras que en el caso de las chicas no mostró ser significativa ( $\beta = .04, n.s$ ). Una vez liberada esta restricción, el modelo resultó ser estadísticamente equivalente para ambos grupos  $\Delta\chi^2(9, N = 1639) = 8.28 n.s$ .



## DISCUSIÓN

En el presente estudio se ha analizado la influencia del clima y el ajuste escolar en la victimización en adolescentes, a través de su vínculo con la reputación social y la satisfacción vital. Se esperaba que tanto el ajuste como el clima escolar se relacionaran con el hecho de ser víctima de agresión en la escuela de modo directo e indirecto, es decir, a través de sus relaciones con la reputación social y la satisfacción con la vida. También se esperaba encontrar diferencias en dichas relaciones entre chicos y chicas.

En relación con la primera hipótesis, los resultados muestran que tanto un elevado ajuste escolar como la percepción de un clima positivo se relacionan de modo negativo con el hecho de ser víctima de actos violentos. En esta línea, aunque en sentido inverso, distintas investigaciones sugieren que los adolescentes victimizados informan de una experiencia escolar y unas relaciones sociales en el aula negativas (Cava et al., 2010; Goldstein et al., 2008; Natving et al., 2001; Putallaz et al., 2007). Así, los datos del presente trabajo sugieren que los adolescentes poco integrados en el escenario escolar, en términos de pobre ajuste y percepción negativa del clima escolar, tienden a ser víctimas de agresión en este contexto.

La valoración negativa del clima escolar puede implicar que el adolescente perciba ausencia de cohesión en el aula, tanto entre compañeros como entre éstos y el profesor, así como el sentimiento de una pobre integración y participación y, en consecuencia, una baja motivación. Esta situación puede estar en la base del desarrollo de conductas agresivas en la escuela y situar al adolescente en una situación de vulnerabilidad como víctima (Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004). Esta valoración negativa puede estar relacionada con la dificultad que experimentan las víctimas para comunicar su situación, recibir ayuda y superar el proceso de victimización, puesto que, desde su perspectiva, sus compañeros no establecen relaciones de ayuda ni se implican en la escuela. Además, tampoco encuentra una clara disponibilidad del profesor para brindarle ayuda (Cerezo y Ato, 2010).

En estrecha relación con el clima escolar, un adecuado ajuste escolar se asocia de modo negativo con la victimización. Nuestros resultados apoyan los obtenidos por otros autores que han observado que las víctimas presentan un peor ajuste escolar (Cava et al., 2010; Putallaz et al., 2007). Los alumnos que, desde la perspectiva del profesor, obtienen un bajo rendimiento, sus familias se implican de modo tangencial en la escuela y se encuentran poco integrados tanto con sus compañeros como con el propio profesor, se muestran más proclives a convertirse en víctimas de agresión escolar. En definitiva, el clima y el ajuste escolar parecen erigirse como factores clave que nos pueden informar de la vulnerabilidad y el riesgo de algunos adolescentes de ser victimizados. A la luz de los resultados obtenidos, los alumnos mejor ajustados y con una percepción positiva del clima escolar se encuentran más protegidos de ser víctimas, mientras que los adolescentes poco ajustados y con una valoración negativa del clima escolar parecen encontrarse ante una situación que favorecería la victimización.

Además, los datos indican que el clima y el ajuste escolar también se relacionan con la victimización de un modo indirecto, a través de la satisfacción con la vida, lo cual confirma parcialmente la segunda hipótesis. Las relaciones obtenidas en el modelo de ecuaciones estructurales sugieren que el clima escolar constituye un elemento que desempeña un importante papel en la satisfacción del adolescente, lo cual puede explicar la asociación entre satisfacción vital y victimización observada en el presente estudio y en investigaciones precedentes (Martínez et al., 2007; Flouri y Buchanan, 2002; Toner y Heaven, 2005). Los alumnos que perciben amistad, ayuda e implicación entre los iguales, así como una relación de ayuda con el profesor, suelen mostrarse satisfechos con su vida, lo cual parece proteger al adolescente de la victimización. De manera análoga, aquellos alumnos que, desde la

perspectiva del profesor, tienen un adecuado ajuste escolar informan de una elevada satisfacción con la vida.

En este sentido, el vínculo negativo entre la satisfacción vital y la victimización puede explicarse, en parte, por la importancia que tiene la experiencia escolar en la vida del adolescente y, por tanto, en su satisfacción con la vida. Los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela, una institución en la cual se imparten contenidos, se crean lazos de amistad, relaciones sociales, se establecen pautas de interacción con figuras formales de autoridad y se prepara a los adolescentes para ser ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen. Además, el clima escolar es un componente importante en la valoración de la satisfacción con la vida, porque hace referencia a aspectos como la existencia de ayuda y cooperación en el centro educativo (Marchant et al., 2001; McNeely et al., 2002; Yoneyama y Rigby, 2006). Además, es posible que los adolescentes satisfechos con sus vidas presenten habilidades y recursos para afrontar situaciones conflictivas y se sientan apoyados por sus familias y por la institución escolar. Este es un aspecto que sería interesante analizar en posteriores investigaciones.

Por otra parte, se ha observado que el clima y el ajuste escolar se asocian con la reputación ideal no conformista, es decir, con un mayor deseo de mostrar una imagen social fundamentada en la rebeldía y la transgresión de las normas. En otros términos, cuando los adolescentes perciben el contexto escolar como un lugar de apoyo y ayuda en el que se fomentan relaciones satisfactorias y se estimula la implicación en el medio escolar, la búsqueda de reputación y prestigio a través del cuestionamiento de las normas es poco habitual. Sin embargo, cuando el alumnado muestra un pobre ajuste y evalúa el clima en términos negativos, el deseo de una imagen social fundamentada en la transgresión adquiere una mayor relevancia. Cabe destacar que, en contra de lo esperado, no hemos encontrado relación entre la reputación social y la victimización. Este resultado puede atribuirse a que el deseo de ser aceptado por sus iguales en términos no conformistas no interviene en el proceso de convertirse en víctima de agresión.

Creemos que este resultado es de gran importancia porque, como se ha constatado en investigaciones previas, la reputación social muestra un estrecho vínculo con la violencia escolar, en el sentido de que los agresores muestran una mayor necesidad de reconocimiento social en su grupo (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Carroll et al., 2003; Moreno et al., 2009). En este sentido, la reputación social no conformista parece diferenciar a agresores de víctimas (sean pasivas o agresoras). No obstante, y dada la importancia que en los últimos años está adquiriendo la reputación en la explicación de la conducta delictiva y violenta en adolescentes, creemos que en futuras investigaciones sería importante profundizar en el estudio de la reputación social diferenciando entre agresores, víctimas puras y víctimas agresoras, con el objeto de discriminar la importancia de esta variable en los tres grupos.

La tercera hipótesis planteaba diferencias de género en el modelo estructural calculado. El análisis del efecto moderador del género ha desvelado la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en el *path* clima escolar - reputación social, de manera que esta relación es negativa en los chicos, mientras que no es significativa entre las chicas. Si bien esta relación no se asocia con la victimización, nos indica que los chicos, más que las chicas, ante una experiencia escolar poco satisfactoria, desean obtener la aprobación de los demás y la adquisición de un estatus e identidad social a través de comportamientos no conformistas y transgresores. Esta diferencia puede atribuirse a que las chicas suelen mostrar un mejor ajuste escolar, no sólo en términos de rendimiento, también en relación con los iguales y, sobre todo, con el profesorado (Cava et al., 2010; Cerezo y Ato, 2010). En este sentido, investigaciones previas han señalado que, en las chicas, el entorno familiar se encuentra más relacionado con el desarrollo de una reputación social no conformista en el ámbito escolar (Estévez et al., 2008a).

También, se podría pensar que en el caso de un clima escolar negativo y un pobre ajuste escolar, las chicas encuentran más difícil que los chicos lograr una mayor aceptación a través de la violencia y la transgresión. Este efecto moderador del género en la relación del clima escolar con la reputación ideal no conformista puede reflejar distintos patrones de interacción social de chicos y chicas planteados en la Teoría de las dos Culturas. En esta teoría se señala que la interacción social entre los chicos se caracteriza por la dominación, afirmación de sí mismos, atención y control, mientras que en el caso de las chicas se enfatiza la intimidad, la igualdad, la crítica constructiva y la comunicación bilateral y fluida (Maccoby, 1987, Maltz y Borcker, 1982). De hecho, se ha constatado que los chicos suelen obtener mayores puntuaciones que las chicas en indicadores de reputación conductual relacionados con la agresividad (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008). De este modo, la conformación de una reputación no conformista fundamentada en el poder y la transgresión de normas en la escuela parece corresponder con un estilo de interacción más ‘adaptativo’ en chicos que en chicas.

Este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el estudio es de carácter transversal por lo que no podemos establecer relaciones causales. Futuros diseños longitudinales con medidas en distintos tiempos nos permitirían clarificar las diferencias obtenidas entre los grupos. En segundo lugar, excepto la medición del ajuste escolar, los instrumentos utilizados son medidas de autoinforme y, por tanto, pueden encontrarse sujetas a sesgos. No obstante, cabe señalar que nuestro interés reside fundamentalmente en *cómo percibe* el sujeto su relación con la escuela y con su vida, por lo cual las medidas de autoinforme aportan información de gran trascendencia. En el futuro sería interesante complementar estas variables con información sobre aspectos relativos a la identidad de género y a la reputación social percibida.

Consideramos que los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren líneas de intervención relevantes para la prevención de la agresión escolar desde una perspectiva centrada en la víctima. En este sentido, los programas de prevención de la violencia deben implicar a la institución escolar para la potenciación de un clima escolar positivo, en el cual se establezcan y promuevan espacios y vías de participación de los adolescentes y se fomente la ayuda y amistad entre los iguales y entre estos y el profesor. La creación de un clima escolar positivo y el ajuste escolar resultan relevantes no sólo en la prevención de situaciones de victimización, también en la satisfacción con la vida y, por tanto, en el bienestar de los adolescentes. Para ello, pensamos que resulta importante dotar al profesorado de las habilidades necesarias para contribuir a la integración y el ajuste escolar del alumnado, un aspecto señalado por otros autores. También, y en la línea de lo apuntado en otros estudios, consideramos que resulta fundamental que los profesores y futuros formadores en estos centros conozcan los recursos educativos disponibles para favorecer la convivencia escolar.

**REFERENCIAS**

- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L. y Ferrell, J. (2007). Older but wiler: In-group accountability and the development of subjective group dynamics. *Developmental Psychology, 43*(1), 134-148.
- 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*, 314-319.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*, 115-133.
- Batista, J. M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. y Wu, E. (2002). *EQS 6 for windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre, En E. Debarbieux y C. Blaya (Dir.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 159-177). París, ESF Éditeurs.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 11*, 192-200.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y 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., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 593-606.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology Education, 12*, 63-76.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The Relationships of Family and Classroom Environments with Peer Relational Victimization: An Analysis of their Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 156-165.
- 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.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de psicología, 26*(1), 137-144.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*, 180-193.
- Cullerton-Sen, C. y Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review, 34*, 147-160.
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement, 62*, 147-163.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302.
- Emler N y Reicher S (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D Abrams, J. Marques y M Hogg (Eds), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, *31*, 433-450.
- 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.
- Flouri, E. y Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating Role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, *28*, 126-133.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior*, *32*, 110-121.
- Goldstein, S. E., Young, A. y Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence*, *37*, 641-657.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, *42*, 412-444.
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school. Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, *15*(6), 317-321.
- 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.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 441-455.
- Hilt, L. y 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). New York: Routledge.
- Juvonen J., Graham S. y Schuster M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics* *112*, 1231-1237.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. y Zeira, A. (2004). The contribution of community, family and school variables on student victimization. *American Journal of Community Psychology*, *34*, 187-204.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F. y Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, *20*, 1495-1518.
- Maltz, D. N. y Borker, R. A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 196-216). New York: Cambridge University Press.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school student's perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, *38*, 505-519.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. y Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, *72*, 138-146.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, *21*(4), 537-542.
- Moos, R. M., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.

- Muñoz, M. V., Jiménez, I. y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24 (2), 334-340.
- Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Natving, G., Albrektsen, G. y Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 561-575.
- O'Brennan, L., Bradshaw, C. P. y Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the socioemotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100-115.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. y Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41, 749-777.
- Proctor, C. L., Linley, P. A. y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: a review of literature. *Journal of Happiness Study*, 10, 583-630.
- 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.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen J., Kupersmidt, J., Coie, J. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. y Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425-435.
- 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.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R. y Forde, S. (2006). The SRS—Safe School Survey: A broader perspective on school violence prevention. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 157-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.
- Toner, M. A. y Heaven, P. (2005). Peer-social attributional predictors of social emotional adjustment in early adolescence: A two year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 38, 579-590.
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J. y Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695-707.
- Yoneyama, S. Rigby, K. (2006). Bully/victim student & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25 (3), 34-41.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299.

## **Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective**

### **Abstract**

The present study aims to analyze the relationships between community involvement, perception of family and school climate, and emotional and social problems in adolescents (satisfaction with life, non-conformist social reputation, and school violence). The sample was composed of 1884 (52% boys and 48% girls) adolescents aged from 11 to 17 years old ( $M = 13.7$ ,  $SD = 1.4$ ) from the Valencia Community and Andalusia. A structural equation model was calculated to analyze the data. The results indicated that adolescent community involvement was associated with positive perceptions of family and school climate, and school violence. Associations between the variables of the study included in the structural model were also analyzed as a function of gender. The relationship between school climate and social reputation was significant only for boys. Likewise, the association between community involvement and violent behavior was found to be significant only for boys. Finally, the results and their possible implications are discussed.

*Keywords:* community involvement, family climate, school climate, satisfaction with life, non-conformist social reputation, school violence.

## **Problemas emocionales y sociales en adolescentes desde una perspectiva de género**

### **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo analizar las relaciones entre la implicación comunitaria, la percepción del clima familiar y escolar, y la problemática emocional y social en adolescentes. Las variables relacionadas con la problemática emocional y social fueron la satisfacción vital, la reputación social no conformista y la violencia escolar. La muestra se compuso de 1884 (52% chicos y 48% chicas) adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ( $M=13.7$ ,  $DT=1.4$ ) pertenecientes a la Comunidad Valenciana y Andalucía. Para el análisis de los datos se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indicaron que la implicación comunitaria de los adolescentes se relaciona con la percepción positiva del clima familiar y escolar, y con la violencia escolar. Las asociaciones entre las variables incluidas en el modelo estructural también se analizaron en función del género. La relación entre el clima escolar y la reputación social resultó ser significativa sólo para los chicos. Del mismo modo, la asociación entre la implicación comunitaria y la conducta violenta escolar mostró ser significativa únicamente para los chicos. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos y sus posibles implicaciones.

*Palabras clave:* implicación comunitaria, clima familiar, clima escolar, satisfacción vital, reputación social no conformista, violencia escolar.



With the present research, we intend to analyze the relationships between community involvement, perception of family and school climate, and variables related to the emotional problems (satisfaction with life) and social problems (non-conformist social reputation and school violence) of adolescents from a gender perspective. Many studies highlight the relevance of community, family and school in the psychosocial development of adolescents (Cava, Buelga, Murgui and Musitu, 2010; Jessor, 1992, 1993). Likewise, there is an increasing interest on analyzing how these contexts influence psychosocial adjustment and, specifically, certain emotional and social problems in adolescence, like school violence (Berger, 2004). The nature of the relationships with parents and the quality of interactions with teachers and peers have been stated in previous studies to influence boys and girls differentially (Bearman, Wheldall and Kemp et al., 2006; Carlo, Raffaelli, Laible and Meyer, 1999; Estévez, Murgui, Musitu and Moreno, 2008a; McDougall, Hymel, Vaillancourt and Mercer, 2001; Mestre, Samper and Frías, 2004).

With respect to the community environment, it is considered that community involvement, defined from the integration and participation of the adolescent in his/her community (getting involved in voluntary organizations and the social life of the neighborhood) is a key factor in his/her adjustment (Gottlieb, 1981; Jiménez, Musitu, Ramos and Murgui, 2009), since these dimensions, together with the family and school dimensions, reduce the frequency of violent and criminal behaviors, and strengthen networks of support and friends (Hull, Kilbourne, Reece, and Husaini, 2008; Jiménez et al., 2009; Sun, Triplett and Gainey, 2004).

We also highlighted the relevance of family involvement in the community, as for its positive effects in the psychosocial adjustment of children and in the family functioning, determining the climate experienced within the family unit (Sampson, Raudenbush and Earls, 1997). The family climate is an essential factor in the well-being and the adequate psychosocial development of the adolescent, who is under multiple changes and influences from different contexts. Specifically, the family climate refers to the psychosocial and institutional characteristics of the family and its environment (Guerra, 1993; Kemper, 2000), and it may be conceptualized as the environment perceived and interpreted by the family members. Furthermore, the family climate exerts significant influence on the behavior and the social, physical, affective and intellectual development of its members (Martínez, 1996; Schwarth and Polishuke, 1995) and influences the configuration of the adolescent's attitudes regarding social rules and behaviors, which are essential for participating in the life of the neighborhood consciously (Moreno, Estévez, Murgui and Musitu, 2009a). Therefore, a positive family climate fosters cohesion, support, confidence and closeness among family members, favors open and empathic dynamics of family communication, and boosts the psychosocial resources of adolescents (Lila and Buelga, 2003; Musitu and García, 2004; van Aken, van Lieshout, Scholte and Branje, 1999).

Likewise, the school climate, defined as the combination of subjective perceptions that teachers and students share about the characteristics of the school context and the classroom (Trickett, Leone, Fink and Braaten, 1993), influence the behavior and integration of the students (Cook, Murphy and Hunt, 2000; Cunningham, 2002). We can identify a positive school climate when students feel accepted and valued, they may express their feelings and opinions freely and they are involved in different activities within the school (Trianes, 2000). This positive climate favors a good school, emotional and psychosocial

adjustment of adolescent students, especially for those who have behavior problems at school (Haynes, Emmons and Ben-Avie, 1997).

Considering previous studies we can think that there is a similarity in the results regarding the involvement of the adolescent in the community and the family and school climate. Following this assumption, a positive valuation of school and family environment is related to a greater willingness to follow the rules of collective and communitarian life (Gottfredson and Hirschi, 1990). Moreover, community involvement of adolescents is related to different rates of emotional adjustment, like satisfaction with life (Estévez, Murgui, Musitu and Moreno, 2008b; Fariña, Arce and Novo, 2008; Huebner, 1991; Ying and Fang-Biao, 2005).

This last variable, satisfaction with life, has particular relevance in adolescence as it is an important predictor of adolescents adaptation to the different environments of growth (Seals and Young, 2003; Suldo, Riley and Shaffer, 2006). Satisfaction with life is a cognitive component that is part of a wider construct called subjective well-being or life quality perceived (Suldo et al, 2006). Judgments on satisfaction are due to comparisons made by the individual between own life's events and standard events he/she considers to be adequate. This last clarification is very important as it is not an externally imposed standard but a voluntarily assumed criterion (Atienza, Pons, Balaguer and García-Merita, 2000). However, it is important to highlight that during adolescence the relationship with the group of peers acquires great relevance to the extent that it may greatly determine the ideal standard the adolescent wants to compare his/her satisfaction with. One of the fundamental characteristics of this ideal standard, which makes it a subjective growth model for the adolescent, is its social reputation, understood as a continuous perceptive-valuative process of the reference group on the individual, that determines the degree of integration or rejection and affects self-perception, self-evaluation and, also, regulates his/her behavior (Carroll, Houghton, Hattie and Durkin, 1999; Moreno, Jesus, Murgui and Martínez, in press). The fact of reflecting an attractive and suggestive social image, impacts the feelings of belonging and social integration, which are closely related to satisfaction with life (Estévez, Herrero, Martínez and Musitu, 2006; Gifford-Smith and Brownell, 2003; Moreno, Estévez, Murgui and Musitu, 2009b).

In the specific case of violence, it was observed that adolescents achieve satisfaction and social recognition through non-conformist and law-breaking attitudes and behaviors. The association, made by some adolescents, between this attitudinal and behavioral pattern and its positive consequences, in terms of social reputation and satisfaction with life, may increase their risk for getting involved in violent behaviors (Emler and Reicher, 1995; Moreno et al, 2009b).

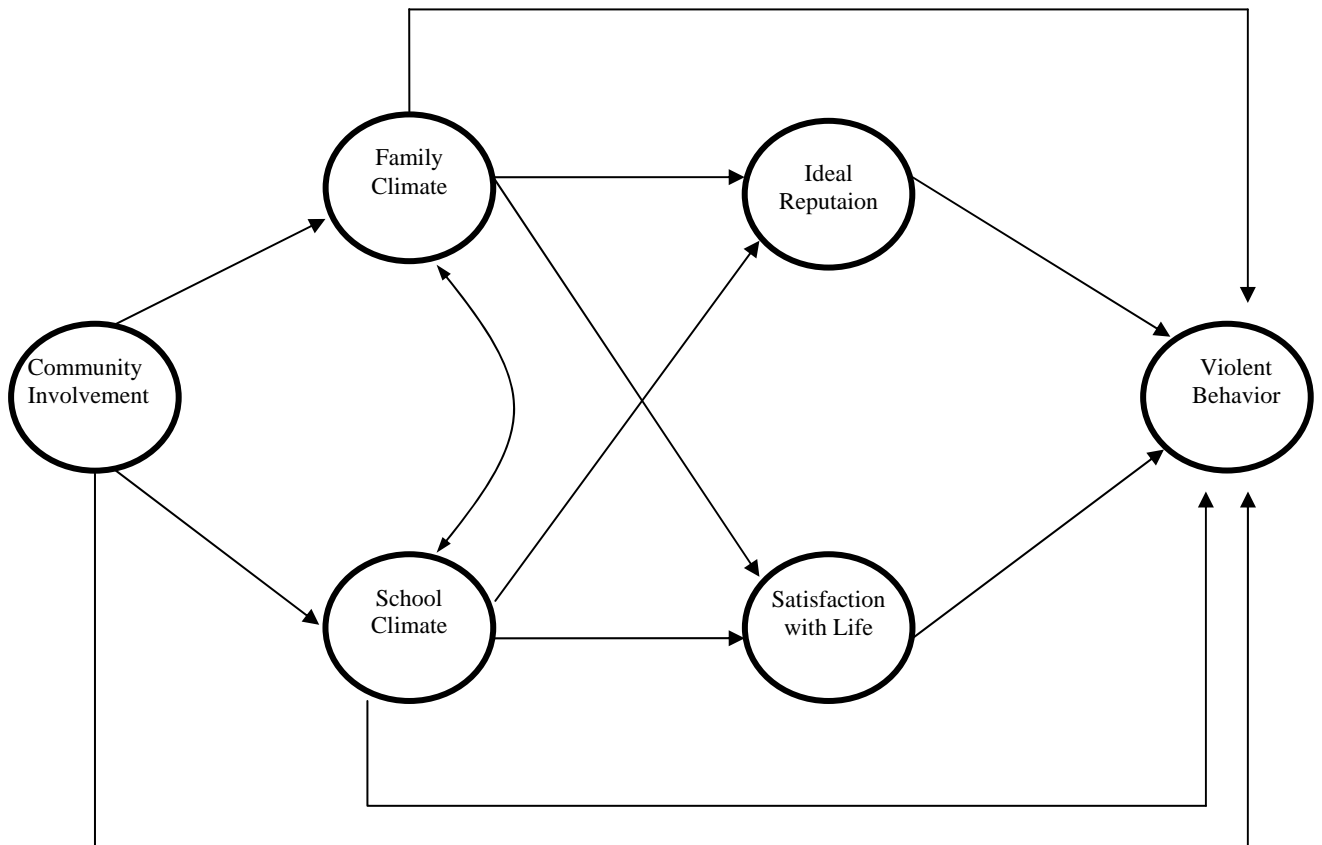
Previous theory review indicates the need for studying the involvement of the three contexts, family, school and community, in emotional and social problems of adolescents. We highlight the fact that there are very few studies that analyze these three environments jointly, especially those that consider community involvement (integration and participation in the community). Consequently, the first research question we ask ourselves is: to what extent are the community, family and school contexts related to the emotional and social problems of adolescents? The first goal of the current study is to analyze the relationships between the community, family and school contexts and satisfaction with life, non-conformist ideal reputation and violent school behavior.

Furthermore, following the logic of our work, we ask ourselves a second research question: do the variables previously mentioned differ

by gender? Some studies indicate possible differences between boys and girls as for how they perceive the family, school and community climates, and their relationship with reputation and violent behavior (Estévez et al, 2008a; Rogoff, 1990). It is very probable that these differences have their origin in gender socialization, which takes place in specific activities, historically and culturally rooted, in which the main agents of socialization are involved (parents, teachers, peers, adults of the neighborhood, etc.). These activities are related to gender-typical behaviors, stereotypes and attitudes. Consequently, participation and learning from these, contributes to the development of different values, preferences, skills and expectations of boys and girls (Leaper and Friedman, 2007; Mestre, Samper, Frías and Tur, 2009). Thereby, the second goal of this study is to analyze the relationships previously mentioned according to gender. This analysis is especially relevant as the studies related to emotional, school and social problems from a gender perspective, which consider, together, the perception of the adolescent about family, school and community are still incipient in the scientific literature.

Consequently, we state a theoretical model in which the initial hypotheses are the following: (1) community involvement will be directly and negatively related to violent behavior at school; (2) a high community involvement will be directly associated with a positive perception of family and school climate, and will be related, in turn, to low ideal reputation, high satisfaction with life and lower involvement of the adolescent in violent behaviors; (3) the relationships proposed in hypotheses 1 and 2 will be significantly different according to gender.

Figure 1. Theoretical method



## **METHOD**

### **Sample**

A total of 1884 Spanish adolescents of both sexes participated in this study (52% males and 48% females) from 11 to 17 year-old ( $M = 13.7$ ,  $DT = 1.45$ ) from 9 Spanish schools (public and charter) that belong to the Valencia community and Andalusia, located in rural and urban environments, distributed in 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year of ESO (compulsory secondary education) and 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year of Baccaureate. The sample represents the Spanish educational community, which has a population universe 2,446,715 students of ESO and Baccaureate. A sample error of  $\pm 2.5\%$ , a confidence level of 95% and a population variance of 0.50 were assumed. The sample size required was 1536 students. The selection of participants was performed through a stratified cluster sampling (Santos, Muñoz, Juez and Cortiñas, 2003). The sampling units were the schools and highschoools, public and charter, from rural and urban environments. The strata were established according to the variable *course*.

### **Procedure**

First of all, the schools selected were sent a letter explaining the research project. Then, the schools managers were contacted by telephone and an interview was arranged, at which the project was explained in detail, and parents and students were given the informed consents together with a letter explaining the research project. After obtaining the corresponding permits, a briefing was held with the board of teachers of each school, at which the aims and scope of the investigation were explained.

The instruments were applied by a group of expert and trained researchers. The set of instruments was administered to the adolescents in their usual classrooms during a regular class period. The order of instrument administration was counterbalanced in every classroom and school. The bidirectional translation method was used for those instruments in the original English language. Students were informed at all times that participation in the investigation was voluntary and confidential. The study met the ethical values required in research with humans, respecting the fundamental principles included in the Declaration of Helsinki, in its updates, and in the current regulations (informed consent and right to information, protection of personal data and guarantee of confidentiality, no discrimination, no money involved and freedom to leave the study at any stage).

### **Instruments**

#### *Scale of Social Involvement in the Community*

(PCSQ, Herrero and Gracia, 2004). From this instrument, two subscales were selected: community integration (understood as the feeling of belonging and identification with the community or neighborhood; e.g., "I feel very happy in my neighborhood") and community participation (degree to which the adolescent gets involved in social activities in his/her community; e.g., "I collaborate (alone, with my family, with friends...) in associations or activities carried out in my neighborhood"). The Cronbach's alpha coefficient for these dimensions is 0.88 and 0.86, respectively.

#### *Scale of Family Climate*

(Moos, Moos and Trickett, 1984). We used the subscale Relationships, which consisted of 30 binary items (true-false) that measure three dimensions: (1) Cohesion (degree of commitment and family support perceived by the children; e.g., "In my family, we really

help and support each other”), (2) Expressivity (degree to which emotions are expressed within the family; e.g., “In my family, we comment our personal problems”), and (3) Conflict (degree to which anger and conflict are expressed between members of the family; e.g., “In my family, we criticize each other frequently”). The Cronbach’s alpha for these dimensions was 0.86, 0.73 and 0.85, respectively.

#### *Scale of Social School Climate*

(Moos, Moos and Trickett, 1984). This scale is composed of 30 items that report on the social climate and interpersonal relationships within the classroom, with true-false answer choices. The instrument measures three dimensions: involvement (e.g., “Students pay attention to what the teacher says”), teacher’s support (e.g., “The teacher shows interest in their students”) and friendship (e.g., “Many classmates become friends in this classroom”). Reliability of these subscales, according to Cronbach’s alpha, was 0.81, 0.82 and 0.78, respectively.

#### *Scale of Non-conformist Ideal Social Reputation*

(Carroll, Houghton, Hattie and Durkin, 1999). This instrument is composed of 7 items that assess the ideal reputation of the adolescent as an antisocial and non-conformist person with a scale of 4 answer choices from 1 -never- to 4 -always- (e.g., “I would like others to think I am a tough boy/girl”). The Cronbach’s alpha of this dimension was 0.78.

#### *Scale of Satisfaction with Life*

(Diener, Emmons, Larsen, and Griffin, 1985) (Spanish adaptation of Atienza, Pons, Balaguer and García-Merita, 2000). This scale provides a general rate of satisfaction with life, which is understood as a general construct of subjective well-being. The instrument consists of 5 items with an answer range of 1 -strongly disagree- to 4 -strongly agree- (e.g., “My life is, in most aspects, as I would like it to be”). The internal consistency measured through the Cronbach’s alpha was 0.81.

#### *Scale of Violent Behavior*

(Little, Henrich, Jones and Hawley, 2003). This scale measures, with 24 items and an answering range that goes from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree), behaviors that involve aggressions to others. The instrument measures six dimensions: pure shown violence (violent behaviors that involve physical or verbal violence without a stimulus that triggers the aggression; e.g., “I am a person who hits others”), reactive shown violence (physical or verbal violent behaviors as a response to the perception of a previous aggression; e.g., “When someone makes me angry, I hit him/her”), instrumental shown violence (physical or verbal violent behaviors as a means to obtain something; e.g., “I threaten others in order to get what I want”) pure relational violence (behaviors that involve social violence, like rejection or isolation from the group, or manipulation of others’ social relationships without a stimulus that triggers the aggression; e.g., “I am a person who treats others with indifference or stops talking to them”), reactive relational violence (behaviors that involve social violence, like rejection or isolation from the group, or manipulation of others’ social relationships as a response to the perception of a previous aggression; e.g., “When someone makes me angry, I gossip or tell rumors about that person”) and instrumental relational violence (behaviors that involve social violence, like rejection or isolation from a group, or manipulation of others’ relationships as a means to obtain something; e.g., “In order to get what I want, I do not let some people to become part of my group”).

of friends”). The Cronbach’s alpha for these six dimensions was 0.79, 0.82, 0.84, 0.62, 0.63 and 0.78, respectively.

## RESULTS

First of all, Pearson correlations between all the study variables were calculated, as a previous analysis of the relationships between the dimensions of the instruments selected and analysis of means differences by gender (MANOVA). These data are shown in Table 1 together with the mean values and standard deviations by gender. The results show significant correlations between all the variables in the expected direction, thereby they were included in the calculation of the structural equations model. With respect to the analyses of variance, boys obtained higher scores than girls in: involvement in the classroom (school climate), participation (community involvement), non-conformist ideal social reputation, pure, reactive and instrumental shown violence and pure and instrumental relational violence (violent behavior at school). Girls, compared to boys, reported higher scores in expressivity (family climate).

Next, a structural equations model was tested using the program EQS 6.0 (Bentler, 1995) in order to analyze the relationship between the variables. The model calculated consisted of the following latent factors: (1) community involvement, composed of two indicators or observable variables: community integration and community participation; (2) family climate, composed of three indicators or observable variables: cohesion, expressivity and conflict; (3) school climate, composed of three observable variables: involvement, teacher’s support and friendship; (4) satisfaction with life, composed of only one indicator; (5) non-conformist ideal reputation, composed of only one indicator; and (6) violent behavior, composed of six indicators: pure shown violence, reactive shown violence, instrumental shown violence, pure relational violence, reactive relational violence and instrumental relational violence. Table 2 presents the estimation of parameters, the standard error and the associated probability for each observable variable in its corresponding latent factor. Since the factors satisfaction with life and non-conformist ideal reputation were constructed from only one indicator, they present a factor loading of 1 and an error value of 0.

In order to determine the model’s goodness-of-fit and the statistical significance of the coefficients, robust estimators were used due to the normality deviation of the data (normalized Mardia’s coefficient: 52.45). The model calculated fitted the data well as indicated by the following rates: CFI= 0.96, IFI= 0.96, NNFI= 0.94 and RMSEA= 0.042 (0.04, 0.05). Those values above 0.95 for rates CFI, IFI and NNFI, and values below 0.05 for the rate RMSEA are considered acceptable (Batista and Coenders, 2000). This model explains 15% of the final variable’s variance, violent behavior. Figure 2 shows the graphical representation of the final structural model with standardized coefficients and their associated probability.

Table 1. Pearson’s correlations and statistical significance. The coefficients obtained for boys are shown above and those for girls are shown below in italics.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 Family Climate/Cohesion	1															
2 Family Climate/Expressivity	<i>.417(**)</i> <i>.512(**)</i>	1														
3 Family Climate/No Conflict	<i>.522(**)</i> <i>-.509(**)</i>	<i>.127(**)</i> <i>-.131(**)</i>	1													
4 School Climate/Involvement	<i>.096(**)</i> <i>0,064</i>	<i>.067(*)</i> <i>0,064</i>	<i>.077(*)</i> <i>0,04</i>	1												
5 School Climate/Friendship	<i>.299(**)</i> <i>.297(**)</i>	<i>.160(**)</i> <i>.227(**)</i>	<i>.209(**)</i> <i>.202(**)</i>	<i>.401(**)</i> <i>.419(**)</i>	1											
6 School Climate/Teacher’s support	<i>.212(**)</i> <i>.227(**)</i>	<i>.131(**)</i> <i>.147(**)</i>	<i>.161(**)</i> <i>.158(**)</i>	<i>.349(**)</i> <i>.335(**)</i>	<i>.333(**)</i> <i>.311(**)</i>	1										
7 Community Involvement /Integration	<i>.228(**)</i> <i>.173(**)</i>	<i>.131(**)</i> <i>.112(**)</i>	<i>.189(**)</i> <i>.089(*)</i>	0,057 <i>.172(**)</i>	<i>.115(**)</i> <i>.216(**)</i>	<i>.105(**)</i> <i>.075(*)</i>	1									
8 Community Involvement /Participación	<i>.117(**)</i> <i>.134(**)</i>	0,039 <i>.142(**)</i>	<i>.087(**)</i> <i>.081(*)</i>	0,038 <i>.163(**)</i>	0,012 <i>.078(*)</i>	<i>.084(*)</i> <i>.167(**)</i>	<i>.314(**)</i> <i>.378(**)</i>	1								
9 Satisfaction with Life	<i>.268(**)</i> <i>.366(**)</i>	<i>.215(**)</i> <i>.205(**)</i>	<i>.206(**)</i> <i>.282(**)</i>	<i>.178(**)</i> <i>.211(**)</i>	<i>.209(**)</i> <i>.251(**)</i>	<i>.209(**)</i> <i>.197(**)</i>	<i>.224(**)</i> <i>.287(**)</i>	<i>.137(**)</i> <i>.172(**)</i>	1							
10 Ideal Social Reputation	<i>-.182(**)</i> <i>-.091(**)</i>	-0,007 <i>-0,046</i>	<i>-.160(**)</i> <i>-.138(**)</i>	<i>-.132(**)</i> <i>0,012</i>	<i>-.109(**)</i> <i>0,032</i>	<i>-.161(**)</i> <i>-0,016</i>	<i>-.174(**)</i> <i>0,034</i>	<i>-.078(*)</i> <i>-0,065</i>	<i>-.148(**)</i> <i>-0,090(**)</i>	1						
11 Pure Shown Violence	<i>-.228(**)</i> <i>-.211(**)</i>	<i>-.073(*)</i> <i>-0,090(**)</i>	<i>-.249(**)</i> <i>-.245(**)</i>	<i>-.127(**)</i> <i>-0,076(*)</i>	<i>-.135(**)</i> <i>-.109(**)</i>	<i>-.183(**)</i> <i>-.168(**)</i>	<i>-.183(**)</i> <i>-0,034</i>	<i>-.119(**)</i> <i>-0,082(*)</i>	<i>-.234(**)</i> <i>-.241(**)</i>	<i>.314(**)</i> <i>.289(**)</i>	1					
12 Reactive Shown Violence	<i>-.220(**)</i> <i>-.241(**)</i>	<i>-.080(*)</i> <i>-.129(**)</i>	<i>-.212(**)</i> <i>-.248(**)</i>	<i>-.199(**)</i> <i>-.104(**)</i>	<i>-.159(**)</i> <i>-.083(*)</i>	<i>-.203(**)</i> <i>-.167(**)</i>	-0,061 <i>-0,009</i>	<i>-.068(*)</i> <i>-0,069(*)</i>	<i>-.164(**)</i> <i>-.233(**)</i>	<i>.278(**)</i> <i>.269(**)</i>	<i>.555(**)</i> <i>.645(**)</i>	1				
13 Instrumental Shown Violence	<i>-.274(**)</i> <i>-.200(**)</i>	-0,065 <i>-.085(*)</i>	<i>-.267(**)</i> <i>-.175(**)</i>	<i>-.115(**)</i> <i>-0,06</i>	<i>-.105(**)</i> <i>-0,038</i>	<i>-.173(**)</i> <i>-.103(**)</i>	<i>-.203(**)</i> <i>-0,032</i>	<i>-.098(**)</i> <i>-0,034</i>	<i>-.204(**)</i> <i>-.203(**)</i>	<i>.277(**)</i> <i>.232(**)</i>	<i>.689(**)</i> <i>.715(**)</i>	<i>.514(**)</i> <i>.627(**)</i>	1			
14 Pure Relational Violence	<i>-.199(**)</i> <i>-.149(**)</i>	<i>-.087(*)</i> <i>-0,080(*)</i>	<i>-.175(**)</i> <i>-.163(**)</i>	<i>-.067(*)</i> <i>-.101(**)</i>	<i>-.076(*)</i> <i>-.076(*)</i>	<i>-.127(**)</i> <i>-.142(**)</i>	<i>-.202(**)</i> <i>-0,090(**)</i>	-0,042 <i>-0,076(*)</i>	<i>-.172(**)</i> <i>-.173(**)</i>	<i>.160(**)</i> <i>.128(**)</i>	<i>.452(**)</i> <i>.560(**)</i>	<i>.261(**)</i> <i>.410(**)</i>	<i>.538(**)</i> <i>.560(**)</i>	1		
15 Reactive Relational Violence	<i>-.127(**)</i> <i>-.123(**)</i>	<i>-.084(*)</i> <i>-0,053</i>	<i>-.111(**)</i> <i>-.166(**)</i>	<i>-.141(**)</i> <i>-.106(**)</i>	<i>-.092(**)</i> <i>-0,059</i>	<i>-.106(**)</i> <i>-.152(**)</i>	<i>-.144(**)</i> <i>-0,066</i>	-0,036 <i>-.111(**)</i>	<i>-.145(**)</i> <i>-.125(**)</i>	0,062 <i>.156(**)</i>	<i>.312(**)</i> <i>.428(**)</i>	<i>.340(**)</i> <i>.455(**)</i>	<i>.355(**)</i> <i>.411(**)</i>	<i>.479(**)</i> <i>.567(**)</i>	1	
16 Instrumental Relational Violence	<i>-.200(**)</i> <i>-.131(**)</i>	<i>-.073(*)</i> <i>-0,065</i>	<i>-.195(**)</i> <i>-.125(**)</i>	-0,052 <i>-0,031</i>	<i>-.095(**)</i> <i>-.097(**)</i>	<i>-.159(**)</i> <i>-.083(*)</i>	<i>-.191(**)</i> <i>-0,082(*)</i>	-0,042 <i>-0,008</i>	<i>-.168(**)</i> <i>-.171(**)</i>	<i>.165(**)</i> <i>.170(**)</i>	<i>.540(**)</i> <i>.532(**)</i>	<i>.356(**)</i> <i>.471(**)</i>	<i>.652(**)</i> <i>.654(**)</i>	<i>.643(**)</i> <i>.625(**)</i>	<i>.520(**)</i> <i>.527(**)</i>	1
Boys mean	15,76	14,05	11,82	14,01	16,36	15,19	15,57	14,47	14,83	10,26	6,24	7,72	6,78	5,8	7,73	5,68
Girls mean	15,77	14,29	11,92	13,82	16,29	15,32	15,82	14,03	14,84	9,38	5,66	6,19	6,03	5,52	7,67	5,19
F <sub>(1,1884)</sub>	0.01 n.s.	6.73**	1.01 n.s.	3.03**	0.39 n.s.	0.89 n.s.	1.22 n.s.	3.52**	0.01 n.s.	24.50***	40.88***	147.97***	48.04***	11.07***	0.17 n.s.	27.19***
Boys standard deviation	2,35	1,81	1,9	2,21	2,16	2,7	3,14	3,77	3,16	3,89	1,96	2,75	2,47	1,85	2,15	2,02
Girls standard deviation	2,44	1,92	2,02	2,11	2,17	2,68	3,12	4,16	3,19	3	1,54	2,12	1,72	1,52	2,34	1,6

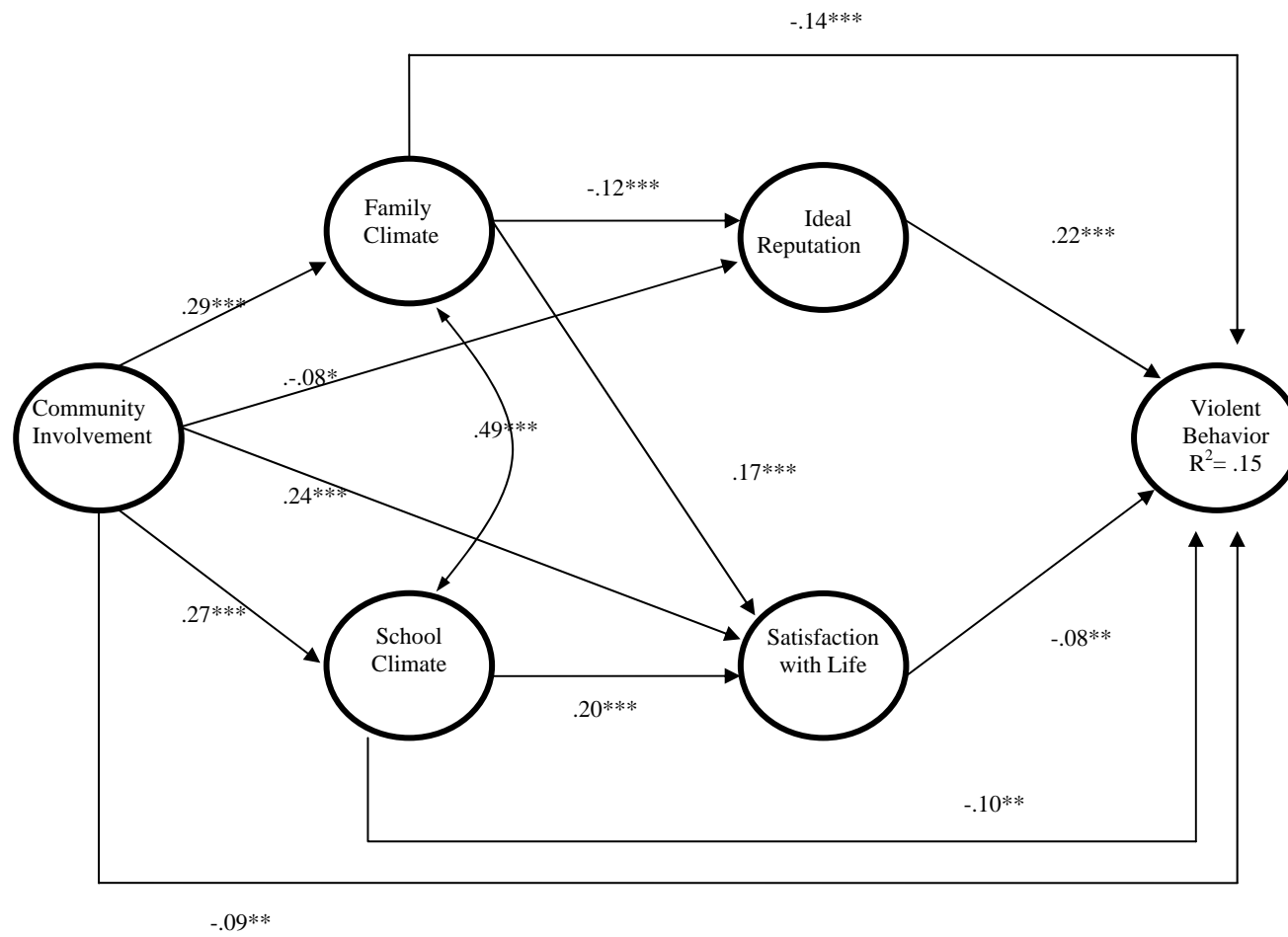
Table 2. Factorial saturations, standard errors and associated probability.

Variables	Factor loadings
<i>Integration and Com. Involvement</i>	
Integration	1 <sup>a</sup>
Involvement	0,616*** (0,123)
<i>Family Climate</i>	
Cohesion	1 <sup>a</sup>
Expressivity	0,358*** (0,035)
No conflict	0,593*** (0,043)
<i>School Climate</i>	
Involvement	1 <sup>a</sup>
Teacher´s support	1,023*** (0,105)
Friendship	0,963*** (0,096)
<i>Satisfaction with life</i>	
	1 <sup>a</sup>
<i>Non-conformist ideal reputation</i>	
	1 <sup>a</sup>
<i>Violence</i>	
Pure shown violence	1 <sup>a</sup>
Reactive shown violence	1,061*** (0,064)
Instrumental shown violence	1,553*** (0,086)
Pure relational violence	0,790*** (0,071)
Reactive relational violence	0,969*** (0,087)
Intrumental relational violence	1,041*** (0,071)

Robust statistics. Standard errors in brackets  
<sup>a</sup> Fixed in 1.00 during estimation  
\*\*\* p<.001 (bilateral)



Figure 2. Final structural model with coefficients of relationship and statistical significance.



\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

The Figure 2 show different influence relationships between community involvement and adolescent's violent behavior. In more detail, community involvement shows to be directly and negatively associated with violent behavior ( $\beta = -.09, p < .01$ ) and with non-conformist ideal reputation ( $\beta = -.08, p < .05$ ). Involvement is also linked directly and positively to adolescent's satisfaction with life ( $\beta = .24, p < .001$ ). Moreover, community involvement is indirectly associated with school violence. Thus, this variable shows a close relationship with family climate ( $\beta = .29, p < .001$ ) and school climate ( $\beta = .27, p < .001$ ). In turn, family climate is directly and negatively related to ideal reputation and violent behavior, and positively related to satisfaction with life ( $\beta = -.12, p < .001, \beta = -.14, p < .001$  and  $\beta = .17, p < .001$ , respectively). School climate shows to be directly and positively related to adolescent's satisfaction with life ( $\beta = .20, p < .001$ ) and negatively related to violent behavior at school ( $\beta = -.10, p < .01$ ). Both the degree of satisfaction with life and ideal reputation are associated with participation in behaviors that involve violence ( $\beta = -.08, p < .01$  and  $\beta = .22, p < .001$ , respectively).

Finally, a multigroup analysis was carried out in order to check whether or not the relationships observed in the model differ according to gender. The restricted and non-restricted models of the multigroup analysis were statistically different for boys and girls ( $\Delta\chi^2 (15, N=1657) = 48.84, p < .001$ ). The detailed analysis of the results showed that the relationship between the variable school climate and the variable ideal social reputation differed between the two genres, as this association was significant only for boys ( $\beta = -.17, p < .001$ ) and not for girls ( $\beta = .10, p > .05$ ). Despite removing this restriction, the restricted and non-restricted models were statistically different ( $\Delta\chi^2 (14, N=1657) = 29.74, p < .01$ ). The relationship between the factor community participation and the factor school violence was significant only for boys ( $\beta = -.17, p < .001$ ) and not for girls ( $\beta = .01, p > .05$ ). Once both restrictions were removed, the models were statistically equivalent ( $\Delta\chi^2 (13, N=1657) = 19.19, p > .05$ ).

## DISCUSSION

In this study, we analyzed the relationships between community involvement, perception of the main climates (family and school), and the variables related to emotional and social problems (satisfaction with life, non-conformist ideal reputation and violent behavior at school) in adolescents. The results obtained show a direct and negative relationship between community involvement and adolescent's violent behavior at school, as it was proposed in our first hypothesis. Adolescents involved in the community participate in fewer violent behaviors at school, which suggests a protective effect of community involvement against school violence. This possible effect may be attributed, mostly, to the fact that the involvement of other significant adults of the community in the socialization of the adolescent is greater in cohesive communities than in non-cohesive communities (Buelga, Musitu, Vera, Ávila and Arango, 2009). The parents and adults of the community act as social models and play the role of supervising and guiding the behavior of the younger (Sampson et al., 1997). As a consequence, adolescents express fewer violent behaviors and show better emotional and social adjustment. We consider that this aspect should be explored in greater depth, assessing the degree of cohesion and integration of communities thoroughly.

With respect to the second hypothesis, an indirect and negative relationship is observed between community involvement and violent behavior. This process may be attributed to the social involvement of the adolescent in the daily life of the neighborhood and, also, to the

involvement of his/her family, which seems to have a repercussion on family life that, in this study, was evaluated from family climate (Martínez, 2007). Likewise, community involvement seems to decrease the risk of being victimized, which leads to a more positive school climate, greater satisfaction and better psychosocial adjustment of the student (Jiménez et al., 2009), considering that school integration and adjustment are, in turn, related to positive family climates. Therefore, we found two forces that converge in one direction.

We believe it is interesting to highlight that the relationship between school climate and ideal reputation postulated in the theoretical model has not been confirmed in the final structural model calculated for both sexes. This result becomes more important after observing the multigroup analysis according to gender. In this sense, we think it is appropriate to make a digression in order to explain this discovery and introduce and develop some interpretations suggested by the analysis of the third hypothesis, which proposes possible differences according to gender. The data obtained show that the relationship between school climate and ideal reputation is significant in males but not in females. Thus, the boys are more likely to desire a reputation based on leadership, power within the group of peers and non-conformism, as a response to their discomfort within the classroom, and they might use violence in order to achieve it.

It is possible that the role of girls within the classroom, who do not consider the influence of school climate on the development of their reputation to be so important as boys do, may have a damping effect that limits the search for this type of non-conformist reputation and it also seems to inhibit violent behavior in boys. However, we consider this result, unexpected in our hypothetical model, to indicate the need for including gender in the analysis of school violence; thereby we believe it would be interesting to deal this issue in greater depth in further research.

Also, this unexpected result could be enriched from the differences in the styles of socialization at (García and Musitu, 2004; Tur, Mestre and Barrio, 2004). Our results support those obtained by Estévez et al. (2008) regarding the relevance of family and school climates according to gender. According to the data of our investigation, boys are more likely to give greater relevance to school climate than girls, as a perceptive space in which they develop and maintain their social reputation. In this sense, negative interactions with classmates and teachers ease the development of rebellious reputation and rejection attitudes toward the school context, especially in boys, which may favor the adolescent's involvement in violent acts. The influence of school and family climates differ in boys and girls, so the relationships between community, family and school may have a different weight or play a different role in the psychosocial adjustment of the adolescent.

Another aspect we consider to be very important in the current study is the one related to community involvement and school violence according to gender. It was observed that integration and participation in the community is related to fewer violent behaviors at school, but only for boys. This result is consistent with those obtained by South (2001) in the sense that boys are more involved in their communities and neighborhoods than girls and this, in turn, is related to their adjustment. The author argues that boys are more involved in the community than girls due to differences of gender in the process of socialization. Males usually have a less close and continued paternal supervision than females and, thus, they can spend more time in community activities. Besides, according to South (2001), if parents supervise their daughters more strictly than their sons, girls could be less exposed to the negative

influences of the neighborhood, but they would also avoid the positive influences of the involvement of female adolescents in the community.

We believe it is interesting to highlight that adolescents involved in the community express greater feelings of satisfaction with life. We consider that this potential effect in the subjective well-being may be consolidated in friendly relationships with other peers and adults of the neighborhood, which help expanding and strengthening the adolescent's social support network (Arias and Barrón, 2008; Sun et al., 2004). It is well known that the relationships established within the community favor the adolescent's adjustment, as they positively influence self-concept, feelings of worth and personal control, and conformity with social rules (Cohen, Gottlieb and Underwood, 2000; Jiménez et al., 2009; Martínez, Amador, Moreno and Musitu, in press). Volunteer activities in the neighborhood, for example, stand out from among the activities that foster community involvement, social relationships and satisfaction with life (Dávila and Chacón, 2004; Vecina, Chacón and Sueiro, 2009). This type of activities that favor community involvement may also transmit a type of reputation, based on friendship, public spirit, solidarity and cooperation within the neighborhood that, usually, is suggestive and, moreover, valued by both adults and other peers.

It could be thought that when adolescents perceived themselves to be integrated and active within their community they feel that family and school environments work adequately, which, in turn, impacts their satisfaction and social reputation. It is very probable that this could have an effect on the decrease of hostile behaviors within the classroom and in emotional and social aspects. On the contrary, those adolescents that do not get involved and do not feel to be part of the community might experience poor satisfaction with life. Thus, some of them may attempt to base their social reputation on non-conformity and the transgression of rules. These dimensions seem to be the ones that lie in the involvement of adolescents in violent and disruptive behaviors, whose aim is, in many cases, to show a false image and arrogance in order to feel important, loved and valued within a group of peers, characterized by a poor psychosocial adjustment (Moreno et al., 2009b).

Furthermore, our results suggest that community involvement is related to the perception of family and school climates, thus contributing to the adequate emotional and social development of the adolescent. In this sense, we highlight the study performed by Pedersen, Siedman, Yoshikawa, Rivera, Allen and Aber (2005), whose results are in line with those obtained in our model, and it indicates that the involvement of adolescents in multiple contexts (family, school and community) is associated with more adaptive psychosocial results than those adolescents who are little involved or get involved in just one of environments mentioned.

Finally, it is important to state that the results presented in this study must be interpreted with caution due to the transversal nature of the study, therefore we cannot establish causal relationships between the variables. However, the model presented suggests the need for considering the importance of the perception of the most relevant contexts in the development of the adolescent. We highlight the need, due to the shortage and the importance of the community context, for performing new studies that contribute to the analysis of how community involvement may affect the configuration of gender differences in those aspects related to the emotional, school and social dimensions of adolescent boys and girls.

Moreover, it is important to remark, from the results obtained, the need for including the community work in socio-educational programs,

especially the dimensions of integration and community participation, together with family and school. We think that the community environment, together with gender differences, must be integrated in the structure of those socio-educational programs aimed to help adolescents with social and emotional problems. This dimension, frequently ignored in socio-educational programs of help, has been stated in this study and in other studies that include the community dimension which have already been mentioned in the current investigation, that it is closely related to school and family; this is why we highlight the importance of these three contexts in prevention and intervention programs with adolescent students.

**REFERENCES**

- Arias, A. & Barrón, A. (2008). El apoyo social en la predicción a corto y medio plazo de la permanencia del voluntariado socioasistencial. *Psicothema*, *20* (1), 97-103.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, *12*, 314-319.
- Batista, J. M. & Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bearman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, *58*, 339-366.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berger, C. (2004). Subjetividad adolescente: tendiendo puentes entre la oferta y demanda de apoyo psicosocial para jóvenes. *Psykhé*, *13* (2), 143-157.
- Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. & Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México: Trillas.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles*, *40* (9-10), 711-729.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. & Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*, 593-606.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The Relationships of Family and Classroom Environments with Peer Relational Victimization: An Analysis of their Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology*, *13* (1), 156-165.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Cook, T., Murphy, R. & Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, *37*, 535-597.
- Cunningham E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, *62*, 147-163.
- Dávila, M.C. & Chacón, F. (2004). Factores psicosociales y tipo de voluntariado. *Psicothema*, *16* (4), 639-645.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-75.
- Emler, N. (2008). Delinquents as a minority group: Accidental tourists in forbidden territory or voluntary émigrés? En F. Butera & J. Levine (Eds.), *Coping with minority status: Responses to exclusion and inclusion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, *43*, 387-400.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008a). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, *31*, 433-450.

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008b). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Estévez, E., Musitu, G., Martínez, B., Moreno, D. & Martínez, M. (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.
- Fariña, F., Arce, R. & Novo, M. (2008). Neighborhood and Community Factors: Effects on deviant behavior and social competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 78-84.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gottlieb, B. H. (1981). Social networks and social support in community mental health. En B. H. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 11-42). Londres: Sage.
- Guerra, E. (1993). *Clima social familiar en adolescentes y su influencia en el rendimiento académico*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Herrero, J. & Gracia, E. (2004). Predicting social integration in the community among college students. *Journal of Community Psychology*, 32 (6), 707-720.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Hull, P. C., Kilbourne, B., Reece, M. & Husaini, B. A. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, 36 (4), 534-51.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Kemper, S. (2000). *Influencia de la práctica religiosa (activa – no activa) y del género de la familia sobre el Clima Social Familiar*. Lima. UNMSM. Tesis de Maestría.
- Kerpelman, J. L. & Smith, S. L. (2005). Female adolescents delinquent activity: The intersection of bonds to parents and reputation enhancement. *Youth and Society*, 37, 176-200.
- Leaper, C. & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.
- Lila, M. S. & 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.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S. & Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Martínez, B., Amador, L. V., Moreno, D. & Musitu, G. (in press). Implicación y Participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*.
- Martínez, M. L. (2007). Mirando al futuro: Desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Psykhé*, 16, 3-14.

- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). London: Oxford University Press.
- Mestre, V., Samper, P. & Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36* (3), 445-457.
- Mestre, V., Samper, P., Frías, M. D. & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 12* (1), 76-83.
- Moos, R.M., Moos B.S. & Trickett, E.J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9* (1), 123-136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009b). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema, 21* (4), 537-542.
- Moreno, D., Jesus, S. N., Murgui, S. & Martínez, B. (in press). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*.
- Musitu, G. & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288-293.
- Pedersen, S., Siedman, E., Yoshikawa, H., Rivera, A. C., Allen, L. & Aber, J. L. (2005). Contextual Competence: Multiple manifestations among urban adolescents. *American Journal of Community Psychology, 35*, 65-82.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sampson, R., Raudenbusch, S. & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*, 918-924.
- Schwartz, S. & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- South, S. J. (2001). Issues in the analysis of neighborhoods, families, and children. En A. Booth, & A. C. Crouter (Eds.), *Does it take a village? Community effects on children, adolescents, and families* (pp. 87-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Suldo, S. M., Riley, K. & Shaffer, E. S. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27* (5), 567-582.
- Sun, I. Y., Triplett, R. & Gainey, R. R. (2004). Neighborhood Characteristics and Crime: A Test of Sampson and Groves' Model of Social Disorganization. *Western Criminology Review, 5*, 1-16.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. & Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children, 59*, 441-420.



- Tur, A. M., Mestre, M. V. & Barrio, M. V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, *10*, 75-88.
- van Aken, M. A. G., van Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J. & Branje, S. J. T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, *22*, 819-833.
- Vecina, M.L., Chacón, F. & Sueiro, M. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, *21* (1), 112-117.
- Ying, S. & Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school Life Satisfaction, Self- Esteem and Coping Style in Middle School Students. *Chinese Mental Health Journal*, *19*, 741-744.

# Discusión de Resultados y Conclusiones

---

Esta tesis se ha centrado en el estudio de la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares, escolares y comunitarias y los problemas de conducta violenta y de victimización por los iguales en la escuela desde una perspectiva de género. Para ello se han llevado a cabo un total de cinco estudios empíricos, cada uno de ellos orientado por unos objetivos y preguntas de investigación específicas relacionadas con el objetivo general de la tesis. Nos centraremos en los resultados más relevantes y significativos de la victimización y la violencia escolar desde una perspectiva de género y que ya se han debatido con anterioridad en los estudios.

A efectos didácticos se presentan, en primer lugar, los principales resultados obtenidos en los diferentes estudios para lo cual se han aglutinado las variables objeto de análisis en cuatro grupos de ámbitos: personal (autoestima, satisfacción con la vida y sintomatología depresiva), familiar (clima familiar), escolar (clima escolar, reputación social y percepción del alumno por el profesor) y comunitario (implicación en la comunidad) en relación con la victimización y la violencia escolar. Por último, se analizan las aportaciones de los diferentes estudios desde la perspectiva de género.

La siguiente tabla muestra un resumen de las variables que forman parte de esta tesis y los estudios realizados. Dicha tabla contiene: Los diferentes ámbitos analizados (personal, familiar, escolar y comunitario), las variables que forman parte de cada uno de los ámbitos y sobre qué variable dependiente se ha trabajado en cada estudio.

	Ámbito Personal			Ámbito Familiar	Ámbito Escolar			Ámbito Comunitario	Variables Dependientes	
	Autoestima General	Satisfacción con la vida	Sintomatología Depresiva	Clima Familiar	Clima Escolar	Reputación Social	Percepción Profesor	Implicación Comunitaria	Victimización Escolar	Violencia Escolar
<b>Estudio 1</b> Revista de Psicología Social	√	√	√			√		√	√	√
<b>Estudio 2</b> Infancia y Aprendizaje	√		√	√					√	
<b>Estudio 3</b> Psychosocial Intervention	√	√		√					√	
<b>Estudio 4</b> Anales de Psicología		√			√	√	√		√	
<b>Estudio 5</b> Spanish Journal of Psychology		√		√	√	√		√		√
<b>Género</b>	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

## UN PERFIL PSICOSOCIAL DE ADOLESCENTES VÍCTIMAS EN LA ESCUELA

En los cuatro primeros estudios se ha examinado la asociación entre la victimización escolar en la adolescencia y el ámbito personal (autoestima general, satisfacción con la vida y sintomatología depresiva), el ámbito familiar (clima familiar), el ámbito escolar (clima escolar, reputación social y percepción del alumno por el profesor) y el ámbito comunitario (la implicación en la comunidad). A continuación analizaremos con detalle las conclusiones que se extraen de nuestros resultados.

### Victimización y Ámbito Personal

En primer lugar, los resultados del Estudio Uno sugieren que para examinar adecuadamente la relación entre victimización escolar y el ámbito personal del alumnado, es necesario distinguir entre víctimas pasivas y agresores/víctimas. Nuestros resultados indican que los agresores/víctimas son los que muestran menos recursos personales de los cuatro grupos analizados. Así, observamos en estos estudiantes las puntuaciones más bajas en autoestima general y satisfacción vital, y las más altas en sintomatología depresiva. 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 (Cerezo y Ato, 2010; Estévez *et al.*, 2008).

Como se muestra en los resultados de los Estudios Dos, Tres y Cuatro, la autoestima general, la satisfacción con la vida y la sintomatología depresiva se relacionan de forma directa con la victimización escolar. En el Estudio Dos se encuentra que la sintomatología depresiva tiene una relación significativa y positiva con la victimización. De estos resultados se infiere que es probable que el alumnado que evidencia síntomas de ánimo depresivo pueda ser considerado como posible víctima de violencia escolar en la medida que, como sostienen algunos autores, los agresores esperan signos de sufrimiento por parte de las víctimas (Boldizar, Perry y Perry, 1989).

Los resultados obtenidos en los Estudios Dos y Tres muestran que la autoestima y la satisfacción con la vida están asociadas de forma significativa y negativa con la victimización escolar. En coherencia con investigaciones precedentes, parece que los adolescentes más satisfechos con la percepción que tienen de ellos mismos y de sus vidas podrían presentar habilidades y recursos personales para afrontar situaciones conflictivas, mostrando una seguridad en sí mismos que podría protegerles de las agresiones de sus compañeros en la escuela (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Buelga, Cava y Musitu, 2012). Así, de nuestros resultados se infiere que los adolescentes que muestran recursos personales en las relaciones con sus compañeros parece que se sienten más protegidos de las conductas hostiles de los agresores que buscan como objetivos de violencia a chicos y chicas que se muestran más vulnerables.

## **Victimización y Ámbito Familiar**

Nuestros resultados muestran una relación tanto directa como indirecta entre el clima familiar percibido como conflictivo y la victimización de los iguales en el contexto escolar. De esta forma, el conflicto familiar percibido por el adolescente podría ser un acontecimiento estresante de tal magnitud que contribuye a que el estudiante sea objeto de victimización en la escuela. Pero además, una familia en la que los conflictos son frecuentes parece disminuir los recursos personales de los adolescentes (Rodrigo *et al.*, 2004; Oliva, Parra y Arranz, 2008) y es probable que en estas circunstancias éstos tiendan a mostrar conductas sumisas y, en consecuencia, ser objetivos vulnerables y de fácil abuso por sus compañeros.

También, de los resultados del Estudio Dos se infiere que la expresividad familiar no está directamente relacionada con la victimización escolar. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en investigaciones previas en los que se muestra que la victimización escolar no se asocia significativamente con la percepción de relaciones positivas entre padres e hijos (Pavel, Marta y Tatiana, 1993; Herrero, Estévez y Musitu, 2006). En el Estudio Tres, el clima familiar positivo tiene una relación significativa y negativa, aunque débil, con la victimización escolar. Los resultados del Estudio Dos y Tres, desvelan importantes sugerencias acerca del efecto de amortiguación, o *buffer*, del clima familiar en la victimización escolar. Es decir, la percepción por parte del adolescente de un clima familiar cohesivo, en el que se fomenta el apoyo y la membrecía de los integrantes, con unas relaciones comunicativas abiertas y positivas, parece amortiguar la situación de estrés o malestar psicológico que supone sufrir de forma continuada la violencia escolar en sus diferentes formas, y que como sabemos es una característica determinante de la victimización escolar.

## **Victimización y Ámbito Escolar**

Los resultados del Estudio Cuatro muestran cómo la percepción del adolescente de un clima escolar negativo, que implica percepción de ausencia de cohesión en el aula, tanto entre compañeros como entre éstos y el profesor, así como el sentimiento de una pobre integración y participación en el aula, podría tener como consecuencia una baja motivación (Lemos, Gonçalves, Veríssimo y Meneses, 2010). En coherencia con estudios previos, estas circunstancias pueden situar al adolescente en una situación de vulnerabilidad como víctima de abusos (Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004). La valoración negativa del clima escolar puede estar relacionada con la dificultad que experimentan las víctimas para comunicar su situación, recibir ayuda y superar el proceso de victimización, puesto que, desde su perspectiva, sus compañeros no establecen relaciones de ayuda ni se implican

en la escuela. Además, tampoco encuentra una clara disponibilidad del profesor para brindarle ayuda (Cerezo y Ato, 2010).

Los alumnos que, desde la perspectiva del profesor, obtienen un bajo rendimiento, sus familias se implican de modo tangencial en la escuela, se encuentran poco integrados en el grupo de compañeros y tienen una mala relación con el profesor, se muestran más proclives a ser víctimas de agresión escolar. A la luz de los resultados obtenidos en el Estudio Cuatro, los alumnos que son valorados por el profesor positivamente y con un mejor ajuste psicosocial en el aula se encuentran más protegidos respecto de la victimización, mientras que los adolescentes valorados con un pobre ajuste psicosocial y de forma negativa por parte del profesor parecen encontrarse ante una situación que favorecería la victimización.

Respecto a la reputación social, los resultados del Estudio Uno indican que los alumnos que tienen comportamientos violentos hacia sus iguales, tanto agresores/víctimas como agresores, obtienen altas puntuaciones en reputación social no conformista, comparados con los alumnos no implicados y las víctimas pasivas. Por otra parte, en los resultados obtenidos en el Estudio Cuatro, no hemos encontrado una relación directa significativa entre la reputación social y la victimización. Estos resultados sugieren la importancia de diferenciar a los adolescentes que responden a la victimización de una forma pasiva de los que responden de forma agresiva, ya que, al analizar la relación entre la reputación social y la victimización escolar, ambos grupos parecen mostrar un interés diferente por forjar una imagen no conformista ante sus compañeros de clase. 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 y que los agresores/víctimas hayan experimentado los beneficios que supone comportarse de forma violenta y que parece favorecer una cierta reputación anticonformista y una aprobación social que podría protegerles de la victimización en la escuela (Estévez, Moreno, Jiménez y Musitu (en prensa)).

### **Victimización y Ámbito Comunitario**

Nuestros resultados también sugieren que el deseo de crear una reputación anticonformista podría extenderse fuera del contexto escolar. Así, los datos obtenidos en el Estudio Uno indican que los adolescentes que se comportan de forma violenta hacia sus iguales, tanto los agresores/víctimas como los agresores, y que obtienen altas puntuaciones en reputación social no conformista, no participan en la comunidad, comparados con los alumnos no implicados y víctimas pasivas. 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).

## **UN PERFIL PSICOSOCIAL DE ADOLESCENTES AGRESORES EN LA ESCUELA**

En los Estudios Uno y Cinco se ha examinado la asociación entre el comportamiento violento en la escuela y las siguientes variables: ámbito personal (autoestima general, satisfacción con la vida y sintomatología depresiva), ámbito familiar (clima familiar), ámbito escolar (clima escolar y reputación social) y ámbito comunitario (implicación en la comunidad). A continuación se analiza más detenidamente cuales son las conclusiones que se extraen de nuestros datos.

### **Violencia escolar y Ámbito Personal**

Los resultados del Estudio Uno indican que los alumnos que se comportan de forma violenta contra sus iguales muestran puntuaciones medias o altas en autoestima general, lo cual es coherente con investigaciones previas (Estévez *et al.*, 2008; Olweus, 1978; Rigby y Slee, 1992). En el Estudio Uno, 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. Como se indica en el Estudio Cinco, existe una relación negativa, aunque débil, entre la satisfacción con la vida y la violencia en el ámbito escolar. Así, se podría pensar que una alta satisfacción con la vida de los adolescentes, podría tener un efecto en la disminución de conductas hostiles en el aula (Antolín, 2011). La satisfacción con la vida es de particular importancia en la adolescencia en la medida en que es un predictor relevante de la adaptación del adolescente en los diferentes ámbitos del desarrollo (Jiménez, 2011; Suldo, Riley y Shaffer, 2006).

### **Violencia escolar y Ámbito Familiar**

Según nuestros resultados, que son coherentes con estudios previos (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), la percepción de un clima familiar cohesivo, en el que comunicación es fluida y franca entre los miembros de la familia, contribuye a reducir los comportamientos violentos de los adolescentes en el ámbito escolar. Podemos considerar que, una percepción positiva del adolescente del clima familiar contribuye al adecuado desarrollo emocional y social del adolescente, lo cual podría tener un efecto en la disminución de las conductas hostiles en el aula.

### **Violencia escolar y Ámbito Escolar**

Respecto a la implicación de los adolescentes en comportamientos violentos en el ámbito escolar, nuestros resultados indican una relación significativa y negativa entre la percepción del alumno del clima escolar y los comportamientos violentos con los iguales en la escuela. Se podría pensar que cuando los adolescentes perciben cohesión en el aula, una buena relación con sus profesores y se sienten integrados, activos y participativos en el colegio, son valorados por sus profesores y por ellos mismos con un mejor ajuste psicosocial.

Uno de los aspectos que los adolescentes agresores valoran como importante es expresar una reputación social rebelde. En este sentido, en el Estudio Uno, nuestros resultados indican que los agresores y los agresores/víctimas muestran patrones de puntuación similar en reputación social no conformista. 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). Como ya se ha señalado anteriormente, 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 (Rodríguez, 2004).

### **Violencia escolar y Ámbito Comunitario**

Los resultados de nuestra investigación indican que los adolescentes implicados en la comunidad participan en menos comportamientos violentos en la escuela, lo cual sugiere un efecto protector de la implicación comunitaria en la violencia escolar. Este efecto puede atribuirse a que las relaciones que se establecen en la comunidad favorecen el ajuste del adolescente, al incidir positivamente en el autoconcepto, los sentimientos de valía y control personal y la conformidad con las normas sociales (Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). Entre las acciones que fomentan la implicación comunitaria, las relaciones sociales y la satisfacción vital destacan, por ejemplo, las actividades de voluntariado en el barrio. Este tipo de actividades que favorecen la implicación en la comunidad también pueden proyectar un tipo de reputación, fundamentada en la amistad, el civismo, la solidaridad y la cooperación en el barrio que, normalmente, es valorada tanto por los adultos como por otros pares.

Para concluir, nos gustaría destacar un aspecto importante que emana de los resultados obtenidos en diferentes estudios de la presente tesis y que sugiere que es importante tomar en consideración los diferentes ámbitos de desarrollo del adolescente cuando tratamos de explicar los comportamientos violentos y la victimización en la escuela. En este sentido, en un estudio llevado a cabo por Pedersen, Siedman, Yoshikawa, Rivera,



Allen y Aber (2005), cuyos resultados van en la línea de los apuntados por nuestra investigación, se señala que la implicación de los adolescentes en múltiples contextos (familia, escuela y comunidad) se relaciona con aspectos psicosociales más adaptativos para los jóvenes. La implicación de los adolescentes en diferentes ámbitos parece ser un factor de protección respecto de su implicación en conductas desadaptadas y, obviamente, fomenta que sean menos vulnerables a las intrusiones violentas de sus iguales.

## **GÉNERO, VICTIMIZACIÓN Y VIOLENCIA ESCOLAR**

En España, desde inicios del S XXI, los estudios de género en psicología pueden considerarse de máximo interés (Barberá y Cala, 2008). Sin embargo, la investigación sobre violencia escolar que incluye la perspectiva de género es aún incipiente. En este sentido, la investigación se ha desarrollado bajo la aproximación de las diferencias entre-géneros e intra-géneros pero también bajo el análisis del género como una herramienta analítica (Stewart y McDermott, 2004), profundizando en el conocimiento de variables marcadas por el género como son la autoestima general, la sintomatología depresiva, el clima familiar, el clima escolar, la reputación no conformista, la violencia y la victimización por los iguales en el contexto escolar de los adolescentes. A continuación analizaremos con detalle las conclusiones que se extraen de nuestros resultados.

### **Género, Victimización, Violencia Escolar y Ámbito Personal**

Uno de los aspectos relevantes del Estudio Uno 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 con resultados de alta sintomatología depresiva, baja autoestima y sentimientos negativos e insatisfacción hacia la propia vida. 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 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 resultados 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. 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 psicosocial, 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).

### **Género, Victimización, Violencia Escolar y Ámbito Familiar**

Los resultados de los Estudios Dos y Tres indican diferencias significativas entre los géneros en las variables expresividad familiar, autoestima, sintomatología depresiva, victimización física y victimización verbal. Estos resultados son consistentes con estudios previos que indican que las chicas se expresan de forma directa y con más frecuencia en su familia que los chicos, presentan niveles más bajos de autoestima, más sintomatología depresiva y tienen menos probabilidades de sufrir victimización abierta (física y verbal) en la escuela (Pimlott-Kubiak y Cortina, 2003; Seals y Young, 2003).

Sin embargo, a pesar de estas diferencias de magnitud entre los géneros en las variables señaladas, nuestros resultados muestran que el modelo estructural de relación entre las variables es el mismo para chicos y chicas, lo que sugiere que el proceso de victimización es similar para ambos géneros. Así, puede que las diferencias entre chicos y chicas encontradas en estudios previos se deban a la mayor visibilidad en algunas de las conductas de los chicos que han sido victimizados, más que a la existencia de diferencias en el proceso de victimización en la escuela (Jiménez *et al.*, 2009).

### **Género, Victimización, Violencia Escolar y Ámbito Escolar**

En el Estudios Cuatro y Cinco se ha analizado el efecto moderador del género. Los resultados han desvelado la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en la relación entre el clima escolar y la reputación social anticonformista. De manera que esta relación es significativa en los chicos, mientras que no es significativa en las chicas. Esta diferencia puede atribuirse a que las chicas suelen mostrar un mejor ajuste escolar, no sólo en términos de rendimiento, también en relación con los iguales y, sobre todo, con el profesorado (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Cerezo y Ato, 2010). También, se podría pensar que en el caso de un clima escolar negativo y un pobre ajuste escolar, las chicas encuentran más difícil que los chicos lograr una mayor aceptación a través de la violencia y la transgresión.

El efecto moderador del género en la relación del clima escolar con la reputación ideal no conformista puede reflejar los distintos patrones de interacción social de chicos y chicas planteados en la Teoría de las dos Culturas (Maccoby, 1998, Maltz y Borker, 1982). En esta teoría se señala que la interacción social entre los chicos se caracteriza por la dominación, afirmación de sí mismos, atención y control, mientras que en el caso de las chicas se enfatiza la intimidad, la igualdad, la crítica constructiva y la comunicación bilateral y fluida. Así, es más probable que sean los chicos quienes como respuesta a su

malestar en el aula anhelan una reputación fundamentada en el liderazgo, el poder en el grupo de iguales y el no-conformismo y hagan uso de la conducta violenta para conseguirla (Moreno, Jesus, Murgui y Martínez, 2012). De hecho, se ha constatado que los chicos suelen obtener mayores puntuaciones que las chicas en indicadores de reputación social relacionados con la agresividad (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008).

### **Género, Victimización, Violencia Escolar y Ámbito Comunitario**

Los resultados del Estudio Cinco indican diferencias de género en implicación comunitaria. Así, la integración y participación de los adolescentes en su comunidad se relaciona con menos conductas violentas en la escuela, pero únicamente en el caso de los chicos. Este resultado converge con los obtenidos por South (2001) en el sentido de que los chicos se implican en mayor medida que las chicas en las comunidades o barrios en los que viven y que, a su vez, se relaciona con el ajuste de éstos. El autor argumenta que los chicos se implican más en la comunidad que las chicas debido a diferencias de género en el proceso de socialización. Los hombres suelen tener una supervisión paterna menos estrecha y continuada que las mujeres y así, pueden dedicar más tiempo a actividades en la comunidad. Además, siguiendo a South (2001), si los padres supervisan a sus hijas de forma más estricta que a sus hijos, las chicas podrían estar menos expuestas que los chicos a las influencias negativas del barrio o comunidad, pero también evitarían las influencias positivas de la implicación de las adolescentes en la misma.

En síntesis, los resultados del conjunto de los estudios sugieren que los alumnos agresores y víctimas, y especialmente los agresores/víctimas, pueden ser considerados como grupos de riesgo en la adolescencia. En este sentido, 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. Nuestros resultados sugieren que las variables analizadas en el presente trabajo y las relaciones entre las mismas parecen tener implicaciones diferentes para cada grupo y género. Así, los programas de intervención y prevención de la violencia y la victimización en las escuelas podrían ser más efectivos creando grupos específicos de trabajo en función del perfil psicosocial de los alumnos y también al género de los adolescentes. Por último, estos programas podrían fomentar una mayor implicación en la comunidad de los adolescentes y una participación activa en los programas de prevención e intervención de los padres de los alumnos, profesores y compañeros, lo que podría aumentar los recursos personales de los adolescentes y hacerles menos vulnerables ante la victimización de sus iguales y la implicación en conductas violentas en la escuela.

# Propuestas para el Futuro

---

En la presente tesis se muestra la relevancia de considerar la perspectiva de género en el estudio de los problemas de convivencia escolar, concretamente en los problemas de comportamientos violento y de victimización en el contexto educativo, y que, creemos, contribuye a la literatura científica existente hasta el momento. Sin embargo, este trabajo no está exento de limitaciones que advierten de la necesidad de ser cautelosos en la interpretación de los resultados obtenidos. A continuación, se comentan las limitaciones de la presente tesis, unos límites inherentes a todo trabajo de investigación, que ofrecen una desafiante oportunidad para la reflexión crítica, la identificación de aspectos a mejorar y la definición de propuestas acerca de líneas futuras de investigación.

En primer lugar, aunque en esta tesis se considera la perspectiva de género en el estudio de la convivencia escolar, cuenta con la limitación de no tomar en consideración la construcción del género como una variable. Esto podría llevar a pensar que lo que se está estudiando en realidad es la variable sexo y no la variable género. A este respecto, parece existir un cierto acuerdo en la comunidad científica en la necesidad de distinguir el constructo sexo del constructo género. De este modo, el **sexo** haría referencia a las características biológicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el **género** se referiría a las conductas, roles, estereotipos y características dependientes de las expectativas sociales para cada uno de los sexos, que son adquiridas a través de las interacciones en los diversos contextos socio-culturales (Deaux, 1985). En este sentido, el presente trabajo centra su interés en el estudio del género, especialmente relevante durante el periodo adolescente, en relación con las variables objeto de estudio.

Además, en esta tesis se utiliza la variable género como una herramienta conceptual y analítica. Por una parte, la presente investigación científica, articulada en cinco estudios, se realiza desde las aproximaciones conceptuales de las diferencias entre-géneros (Estudios Uno, Dos, Tres, Cuatro y Cinco) e intra-géneros (Estudio Uno). La primera aproximación analiza el género para conocer cómo los hombres y las mujeres difieren entre sí. Es decir, se tiene en cuenta cómo y por qué surgen diferencias en las medias entre los géneros en personalidad, conductas, habilidades y desempeño (Block, 1984; Eagly, Wood y Diekman, 2000; Maccoby 1998). Desde la segunda aproximación, los investigadores sociales han seleccionado algunos “fenómenos marcados por el género” (“gendered phenomena”: fenómenos que son definidos por sus marcadas diferencias en las medias entre hombres y mujeres) para explorar las fuentes de varianza intra-género en esas características.

Conjuntamente, se tiene en cuenta el género no sólo como una variable empírica, sino también como una herramienta analítica (Scott, 1988). Así, en el estudio psicológico de la adolescencia se puede utilizar el género como una herramienta analítica explorando cómo determinadas variables psicológicas están “marcadas por el género” (“gendered”), es decir, variables asociadas con la masculinidad o ser hombre, o con la femineidad o ser mujer. En la presente tesis esas variables son: la autoestima general, la sintomatología depresiva, el clima familiar, el clima escolar, la reputación social y la violencia y la victimización por los iguales en el contexto escolar de los adolescentes.

En segundo lugar es necesario destacar que los estudios que componen esta tesis doctoral están basados en diseños transversales, por lo que no es posible establecer relaciones causales. En este sentido, sería recomendable que, en futuras investigaciones, se incorpore la variable temporal y se recoja información en distintos momentos del estudio. Sin embargo, debemos tener en cuenta algunos factores que influyen en el desarrollo de estudios longitudinales con adolescentes. Un factor fundamental es la movilidad de estudiantes y profesores durante la horquilla temporal necesaria para el desarrollo de un estudio longitudinal, que hace realmente complicado realizar un seguimiento de todos los participantes, sobre todo cuando la investigación cubre muestras amplias. Esto supondría una mayor inversión de recursos humanos, materiales y temporales, y por tanto económicos, en la elaboración de la investigación. A pesar de los esfuerzos adicionales que suponen el estudio longitudinal de la convivencia escolar, consideramos que, en futuras investigaciones, es fundamental incorporar datos recogidos en distintos momentos temporales, con el objeto de conocer el grado en el que los problemas sobre comportamiento violento escolar están enraizados en el contexto educativo en nuestro país.

En tercer lugar, es importante resaltar que los procesos de violencia y victimización escolar son multicausales y los resultados de nuestros estudios muestran las relaciones múltiples existentes entre las variables objeto interés en la presente tesis. Así, es importante tener en cuenta que las relaciones entre las variables estudiadas en esta investigación podrían estar explicadas, al menos en parte, por otros factores dependientes del contexto, como el clima de convivencia en el centro o los grupos de iguales, entre otros, y circunstancias específicas de la recogida de datos.

En cuarto lugar, este trabajo utiliza una única técnica (el auto-informe) para la recogida de información acerca de la opinión de los adolescentes. Si bien se ha señalado en distintos estudios la fiabilidad de este tipo de medidas en adolescentes (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004; Ritakallio, Kaltiala-Heino, Kivivuori y Rimpelä, 2005), consideramos que la incorporación del punto de vista de los compañeros de escuela y de los padres, además de los profesores, sería de gran utilidad para obtener una medida más completa y contrastada de la calidad de las relaciones entre los miembros en el contexto

escolar y en el contexto familiar. Es posible que las medidas de auto-informe se encuentren sesgadas por la deseabilidad social del adolescente, sin embargo, si contamos con información de los padres y de los compañeros, además de la de los profesores, podremos contrastar las respuestas dadas por los hijos. No obstante, en lo que respecta al análisis de los resultados, nuestro interés reside en la autoevaluación perceptiva del propio adolescente sobre su ambiente familiar, escolar y comunitario, más que un análisis impersonal de dichos entornos.

Por último, consideramos necesario destacar la conveniencia de incorporar en el futuro datos provenientes de la metodología cualitativa a los estudios de convivencia escolar. En este sentido, creemos que sería muy útil tener en cuenta, en futuras investigaciones y, junto con la metodología cuantitativa, técnicas cualitativas a modo de triangulación. De esta forma, incorporar entrevistas en profundidad a algunos adolescentes implicados en los procesos de violencia y victimización escolar, padres, tutores y compañeros, así como formar grupos de discusión, aumentaría la validez interna de los estudios. Combinar metodologías cuantitativas y cualitativas puede aportar mayor riqueza y profundidad a la investigación y facilita la comprensión del objeto de estudio teniendo en cuenta a los adolescentes y los escenarios en los que se desarrollan desde una perspectiva holística.

# Proposals to the future

---

The present thesis show the relevance of considerate gender in the study of the problems of living together at school, particularly in violent behavior problems and victimization in the educational context. We believe that conclusions from these studies contribute to the scientific literature existing so far in this topic. However, this work is not free to limitations. That suggests the need for caution interpreting the results. Next, we discuss the limitations of this study. The limits are inherent in any research but offer a challenging opportunity for critical reflection, identify areas for improvement and the definition of proposals for future research.

First, although this thesis is considered the gender perspective in the study of living together at school, has the limitation of not taking into consideration the construction of gender as a variable. Which could lead to think that what is being actually studying is the sex variable, not the gender variable. In this regard, there seems to be some agreement in the scientific community on the need to distinguish the construct sex of the construct gender. So that sex would refer to the biological characteristics that define people as men and women, while gender would address the behaviors, roles, stereotypes and dependent features of social expectations for each of the sexes, which are acquired through interactions in the various socio-cultural contexts (Deaux, 1985).

In addition, in this thesis we use the variable gender as a conceptual and analytical tool. First, the present research, articulated in five studies, is from the conceptual approaches of the differences between-genres (Studies One, Two, Three, Four and Five) and intra-gender (Study One). The first approach analyzes the genre to know how men and women differ. That is, one considers how and why differences arise in the means between the sexes in personality, behavior, skills and performance (Block, 1984; Eagly, Wood, and Diekman, 2000, Maccoby 1998). Since the second approach, social scientists have been selected "gendered phenomena" (phenomena that are defined by their marked differences in means between men and women) to explore sources of intra-gender variance in these characteristics. On the other hand, has been taken into account gender as a variable not only empirical but also as an analytical tool (Scott, 1988). Thus, in the psychological study of adolescence can use gender as an analytical tool to explore how certain psychological variables are "gendered" (variables associated with masculinity or manhood, or the femininity or womanhood). In this thesis, these variables are: general self-esteem, depressive symptomatology, family climate, school climate, social reputation and violence and victimization by peers in the school.

Secondly, it should be noted that the studies that comprise this thesis are based on cross-sectional designs, so it is not possible to establish causal relationships. The processes of school violence and victimization have many causes and the results of our studies indicate that the relationship between the variables under interest in this thesis. Thus, it is important to note that relations between the variables studied in this research could be explained, at least in part, for other context-dependent factors such as climate of coexistence in the school or peer groups, among others, and circumstances of data collection.

In this regard, we would recommend that in future research incorporate the temporary variable and collect data at different time points along the study. However, we must consider some factors affecting the development of longitudinal studies with adolescents. A key factor is the mobility of students and teachers during the time window required for the development of a longitudinal study. Which makes it really difficult to keep track of all participants, especially when the investigation covers large samples. Furthermore, this would be a greater investment of human, material and temporal, and therefore economic, in the development of research. Despite the extra efforts that involve the longitudinal study of school life, we consider it essential to incorporate data collected at different time points in order to know the degree to which behavior problems on school violence are rooted in the educational context in our country.

Third, we use a single technique (self-report) for the collection of information about the views of adolescents and their teachers. At this point, we believe that incorporate of the perspective of school friends and parents would be very useful to obtain a more complete and proven quality of the relationships between members of the school context and family context. It is possible that self-report measures are biased by social desirability of the adolescents. However, if we have information from parents and peers and the teachers, we compare the responses of children. However, with respect to the analysis of the results, our interest lies in the self's own perceptible teen about their family environment, school and community, rather than impersonal analysis of such environments.

Finally, we consider necessary to emphasize the desirability of incorporate in the future data from qualitative methodology to studies of living together at school. In this regard, we believe it would be useful to consider in future research and, together with quantitative methodology, qualitative techniques as a triangulation. Thus, include interviews with some teenagers involved in the processes of violence and victimization, parents, teachers and peers and form discussion groups, increase the internal validity of studies. To combine both quantitative and qualitative methodologies could bring greater richness and depth of research and facilitates the understanding of the subject matter given to adolescents and the scenarios that are developed from a holistic perspective.



# Referencias Bibliográficas

---

- Antolín, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Barberá, E. y Cala, M. J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. *Psicothema, 20*, 236-242.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*, 115-133.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS Structural Equations Program Manual*. Multivariate Software. Encino: C.A.
- Block J. H. (1984). *Sexo, identidad, papel y el desarrollo del yo*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boldizar, J., Perry, D. y Perry, L. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development, 60*, 571-579.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología, 28*(1), 180-187.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social, 15*(3), 319-333.
- 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., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The Relationships of Family and Classroom Environments with Peer Relational Victimization: An Analysis of their Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 156-165.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología, 26*, 137-144.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology, 36*, 49-81.
- Eagly, A. H., Wood, W. y Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes y H. M. Taunter (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Mahwah, New York: Erlbaum.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology, 1*, 171-193.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Estévez, E., Moreno, D., Jiménez, T. y Musitu, G. (en prensa). From victim to aggressor: An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school. *Spanish Journal of Psychology*.
- Estévez, E., Murgui, S. y 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. y Lombard, C. (2004). Brief report: Test–retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, *27*, 207-212.
- Funes, J. (2005). Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema. Congreso *Ser Adolescente Hoy*. FAD, Madrid.
- Hair, J. F., Anderson, Jr. R. E., Tathman, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson Educación.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, *29*, 671-690.
- Hoyle, R. (1995). *Structural equation modeling. Concepts, issues and aplicaciones*. London: Sage.
- Jiménez, A. M. (2011). *Dimensiones familiares relevantes en la consecución del conocimiento parental y sus repercusiones sobre el ajuste adolescente. Un análisis internacional, nacional y local sobre la familia en la adolescencia* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, *37*(8), 959-974.
- Juvonen, J., Graham, S. y Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*, 1231-1237.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.
- Lemos, M. S., Gonçalves, Veríssimo, L. y Meneses, H. (Eds.) (2010). *Motivation: new directions in mind: book of abstracts*. Porto: Livpsic.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maltz, D. N. y Booker, R. A. (1982). A cultural approach to male–female miscommunication. En J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 195–216). New York: Cambridge University Press.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *9*(1), 123-136.
- Moreno, D., Jesus, S. N., Murgui, S. y Martínez, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, *21*(1), 67-75.
- Muñoz, M. V., Jiménez, I. y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, *24*(2), 334-340.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, *31*(1), 93-106.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Pavel, R., Marta, K. y Tatiana, K. (1993). Families of bullies and their victims. A children view's. *Studia Psychologica*, *35*, 261-266.

- Pedersen, S., Siedman, E., Yoshikawa, H., Rivera, A. C., Allen, L. y Aber, J. L. (2005). Contextual Competence: Multiple manifestations among urban adolescents. *American Journal of Community Psychology, 35*, 65-82.
- Pimlott-Kubiak, S. y Cortina, L. M. (2003). Gender, victimization, and outcomes: Reconceptualizing Risk. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 528-539.
- Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology, 131*, 615-627.
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Kivivuori, J. y Rimpelä, M. (2005). Brief report: Delinquent behaviour and depression in middle adolescence: a Finnish community sample. *Journal of Adolescence, 28*, 155-159.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema, 16*(2), 203-210.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Scott J. (1988). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- 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.
- South, S. J. (2001). Issues in the analysis of neighborhoods, families, and children. En A. Booth y A. C. Crouter (Eds.), *Does it take a village? Community effects on children, adolescents, and families* (pp. 87-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stewart, A. J. y McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology, 55*, 519-544.
- Suldo, S. M., Riley, K. y Shaffer, E. S. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567-582.
- Trickett, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology, 60*, 395-419.
- Waterman, A. S. (2005). Reflections on changes in research on adolescence from the perspective of 15 years of editorial experiences. *Journal of Adolescence, 28*, 681-685.