

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE



VIOLENCIA ESCOLAR. UN ANÁLISIS EXPLORATORIO

PROGRAMA DE DOCTORADO
DESIGUALDADES E
INTERVENCIÓN SOCIAL
(Tercera edición)
Interculturalidad y Diversidad
Doctorado en Ciencias Sociales y
Trabajo Social
Cursos 2005-2006 // 2006-2007

PROYECTO DEA

Presentado por:
Manuel Jesús Ramos Corpas
Tutorado por:
Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

SEVILLA, 2007

Índice:	pag.
I. Agradecimientos	4
II. Introducción	5
III. Marco teórico	6
• Capítulo 1 Violencia y Victimización Escolar	6
3.1 Qué se entiende por violencia y por violencia escolar	7
3.2 Violencia entre compañeros o Bullying	9
▪ Incidencia del Bullying	
▪ Dónde se produce el Bullying	
▪ Características de agresores y víctimas	
▪ Consecuencias derivadas del Bullying	
3.3 Teorías sobre el origen de la violencia	21
▪ Teorías activas o innatistas	
▪ Teorías reactivas o ambientales	
3.4 Factores relacionados con la violencia escolar	28
▪ Factores individuales	
▪ Factores familiares	
▪ Factores escolares	
▪ Factores sociales	
3.5 Un modelo integrador de violencia escolar	38
IV. Objetivos	40
a. Generales	
b. Específicos	
V. Método	42

a. Universo	
b. Muestra	
c. Obtención de datos	
d. Procedimiento	
VI. Avance de Resultados	54
▪ Informe	
VII. Comentarios y Continuidad del Proyecto	76
VIII. Referencias	78
IX. Anexos	84
9.1 Instrumentos	

I. AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento más sincero al profesor D. Gonzalo Musitu Ochoa por su confianza y por el hecho de haber puesto en mis manos su potente tecnología de investigación, la cual espero sirva, desde mi experiencia como profesor de secundaria, para aportar un granito de arena sobre este complejo problema.

Igualmente agradezco al Claustro de profesores, especialmente a cada uno de los miembros del equipo directivo, y a los alumnos y padres del Instituto de Educación Secundaria María Galiana su participación y colaboración desinteresada.

Quiero mencionar el apoyo recibido por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía aprobando y subvencionando este proyecto.

También deseo dar las gracias al Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra por facilitar y apoyar la estrategia de formación desarrollada en el centro con motivo de esta investigación.

II. INTRODUCCIÓN

Existe una gran preocupación en el seno de la comunidad escolar por el problema de la violencia en los centros educativos. Desde distintas organizaciones y/o instituciones se desarrollan iniciativas y programas que inciden en la búsqueda de soluciones.

Sumándonos a estas iniciativas, se pretende con esta investigación profundizar en el análisis de la violencia con el propósito de obtener propuestas que permitan mejorar la convivencia en el centro.

Para ello, lo hemos organizado de la siguiente manera, un marco teórico con un capítulo, en el que se exponen las últimas investigaciones sobre violencia y victimización escolar, se distinguen los conceptos de violencia y violencia escolar, la violencia entre iguales, los factores que inciden en la violencia escolar así como las principales teorías que la explican, concluyendo este capítulo describiendo un modelo integrador de violencia escolar. A continuación se expone el objetivo general y los objetivos específicos. Posteriormente, describimos la muestra participante en la investigación, los instrumentos y los procedimientos utilizados. Un apartado donde se avanzan los primeros resultados analizados, para finalmente exponer algunos comentarios y propuestas de futuro así como las referencias principales y un anexo en formato CD-rom con los instrumentos utilizados.

III. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Violencia y Victimización Escolar

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

La violencia escolar, por tanto, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los

objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, dedicamos el presente capítulo a analizar la violencia escolar y el acoso entre escolares -conocido internacionalmente como *bullying*-, describir las características de los agresores o *bullies* y sus víctimas, y examinar las principales teorías y factores explicativos de esta problemática social.

1 QUÉ SE ENTIENDE POR VIOLENCIA Y POR VIOLENCIA ESCOLAR

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

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

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

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

FORMAS DE VIOLENCIA

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

FUNCIONES DE LA VIOLENCIA

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

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

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado; algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas.
2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.

3. Ejercer de “justicieros” imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.
4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.
5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo, para lo que seleccionan ambientes donde se brindan oportunidades para ejercer comportamientos violentos (Fagan y Wilkinson, 1998).

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

Cuadro 1

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

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

2 VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS O BULLYING

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas -el profesorado y los compañeros-. Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro (Trianes, 2000;). Entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar (Iglesias, 2000; Moreno, 1998). De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas.

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

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

Tabla 2
Principales Características del Bullying

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima. 2. El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas. 3. La violencia hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo. 4. El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima. 5. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor. 6. El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo. 7. La víctima no provoca el comportamiento agresivo. 8. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación. 9. Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima. |
|--|

Por otro lado, el *bullying* implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de *bullying* supone que un estudiante puede verse sometido a una

gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante que, por ejemplo: dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone motes; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patalea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él (Olweus, 1999; Ortega, 1994). Algunos agresores o bullies se decantarán por la violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004). En la siguiente tabla se presentan las principales formas de bullying que podemos encontrar en los centros de enseñanza.

Tabla 3
Formas de Bullying (Rodríguez, 2004).

VERBAL: poner motes, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.

FÍSICA: golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.

EMOCIONAL: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).

SEXUAL: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

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

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

- a) Problemas de indisciplina. Se trata de sucesos de incumplimiento de reglas y normas de convivencia en el centro escolar de una forma reiterada y continuada. Serían hechos como la negativa a cumplir órdenes o deberes, tirar cosas, etc.
- b) Conducta antisocial: Se trataría de la indiferencia grave hacia las normas sociales con ostentación y sin ningún sentimiento de culpa. Son hechos como injurias ofensivas, mentiras, robos, rayado de coches, destrozos en el mobiliario, falsificación de firmas, consumo de estupefacientes, etc.
- c) El maltrato y la intimidación entre iguales (bullying). La resumiremos aquí como acciones violentas de un líder apoyado por un grupo que arremete o intimida a un alumno/a.
- d) Conductas disruptivas. Serían comportamientos molestos que suceden con impulsividad, falta de motivación y marginación del trabajo escolar. Son hechos como molestar e interrumpir frecuentemente en clase, incordiar a otros/as, preguntar insistentemente, levantarse sin permiso, etc.
- e) Desinterés académico. Son comportamientos de apatía, desinterés y desidia. Son hechos como los del alumnado que está en la clase y no le interesa nada lo que puede aprender en ella, se ausentan mentalmente, no prestan atención, incluso llegan a dormirse tumbándose en la mesa, no reaccionan adecuadamente ante los requerimientos del profesorado, etc.

2.1 INCIDENCIA DEL BULLYING

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

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

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sido testigos de diferentes formas de bullying

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

Fuente: Ortega y Mora-Merchán (2000).

Tabla 5

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sufrido o perpetrado diferentes formas de bullying

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

Fuente: Del Barrio (2002).

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

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

2.2 DÓNDE SE PRODUCE EL BULLYING

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

(Macneil, 2002). En estos lugares la presencia de adultos es menor, y de hecho, este es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros (Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1992).

Cuadro 2

Opinión de los alumnos sobre los lugares más frecuentes para las intimidaciones graves

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

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

2.3 CARACTERÍSTICAS DE AGRESORES Y VÍCTIMAS

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

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

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

Tabla 6
Características de los Agresores o Bullies

-
-
- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
 - Su rendimiento escolar es bajo y manifiestan una actitud negativa hacia la escuela.
 - Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
 - Muestran poca empatía hacia las víctimas.
 - Presentan altos niveles de impulsividad.
 - Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
 - Toleran mal las frustraciones.
 - Les cuesta aceptar las normas sociales.
 - Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores.
 - Perciben escaso apoyo y supervisión parental.
-
-

-
-
- Informan de frecuentes conflictos familiares, de autoritarismo y hostilidad.
 - No acatan las normas sociales.
 - Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos: presentan una autoestima media o incluso alta.
 - Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.
 - Son más populares entre sus compañeros que las víctimas.
-
-

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

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

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

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

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

En la literatura científica, en general, se distinguen dos tipos de víctimas que, a su vez, reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión de sus compañeros: (1) por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de víctima pasiva

o sumisa; y (2) por otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la víctima provocativa o agresiva (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999). Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros, y algunas características propias, como vemos en las tablas siguientes donde se recogen los resultados obtenidos en los recientes trabajos de Criado, del Amo, Fernández y González (2002), Defensor del Pueblo (1999-2006), Díaz-Aguado (2002) y Griffin y Gross (2004).

Tabla 7

Características de las Víctimas Pasivas o Sumisas

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

Tabla 8

Características de las Víctimas Provocativas o Agresivas

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

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

Aguado, 2002). En el siguiente apartado analizamos más en detalle las consecuencias derivadas de la situación de bullying.

2.4 CONSECUENCIAS DERIVADAS DEL BULLYING

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

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

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela presentan más síntomas psicósomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001; William, Chambers, Logan y Robinson, 1996). Además, estos problemas parecen persistir en el

tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud mental (Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1997). En este sentido, por ejemplo, en el estudio de Guterman y colaboradores (2002) se observó que las víctimas de bullying presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

Finalmente, debemos considerar la posibilidad de que las consecuencias derivadas del bullying estén moduladas por algunos factores como el sexo de la víctima o el tipo de violencia -directa o manifiesta versus indirecta o relacional-. Por ejemplo, Prinstein, Boergers y Vernberg (2001) han constatado que los jóvenes muestran más síntomas depresivos cuando son objeto de agresiones directas o manifiestas, pero que la sintomatología depresiva es más común en las chicas que son objeto de violencia indirecta o relacional. Puede que la violencia directa sea interpretada, en el caso de los chicos, como una muestra de debilidad y humillación más importante que para las chicas, y que ello provoque un mayor malestar en las víctimas. Sin embargo, la traición que implican los actos de agresión relacional afecta más marcadamente a las chicas.

3 TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LA VIOLENCIA

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

Tabla 9
Teorías Fundamentales Sobre el Origen de la Agresión

TEORÍAS ACTIVAS O INNATISTAS

Supuesto fundamental: suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos.

Teorías principales: teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la frustración y teoría de la señal-activación.

TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES

Supuesto fundamental: suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto.

Teorías principales: teoría del aprendizaje social, teoría de la interacción social, teoría sociológica y teoría ecológica.

3.1 TEORÍAS ACTIVAS O INNATISTAS

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

TEORÍA GENÉTICA

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

TEORÍA ETOLÓGICA

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

TEORÍA PSICOANALÍTICA

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

TEORÍA DE LA PERSONALIDAD

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

TEORÍA DE LA FRUSTRACIÓN

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1938) considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Estos autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de la teoría de la frustración, como veremos a continuación.

TEORÍA DE LA SEÑAL-ACTIVACIÓN

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

Tabla 10
Teorías Innatistas Sobre la Agresión

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

3.2 TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES

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

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

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

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

TEORÍA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

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

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

TEORÍA SOCIOLÓGICA

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

TEORÍA ECOLÓGICA

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

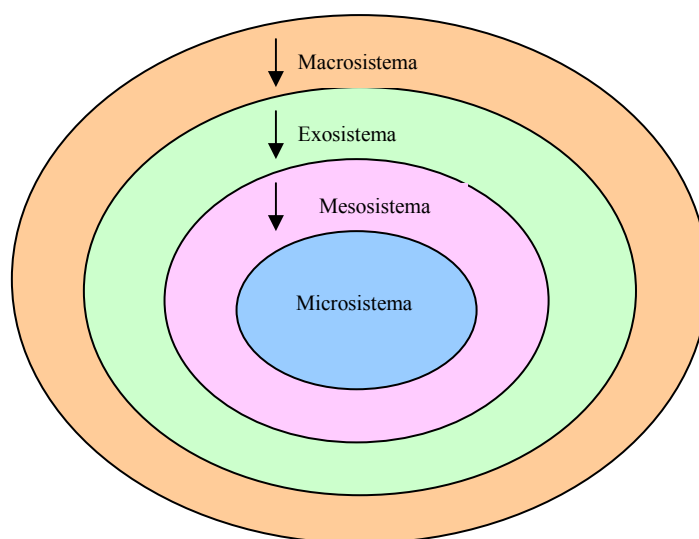


Figura 1. Representación Gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

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

Tabla 11
Teorías Ambientales Sobre la Agresión

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

De entre todas las teorías propuestas en este apartado, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2002). Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se analizan los principales factores tanto individuales como contextuales (relativos a la familia, la escuela y la sociedad) asociados con los problemas de violencia escolar.

4 FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

Los factores individuales relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia incluyen características biológicas como la influencia genética y características psicológicas como el grado de autoestima y de bienestar emocional de la persona. Entre los principales factores familiares destacan la actitud favorable de los padres hacia la violencia, la presencia de frecuentes conflictos familiares, la utilización de un estilo educativo poco democrático, la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia. Los factores escolares más estudiados en la literatura científica han sido la organización e ideología del centro, la relación del adolescente con el profesor, las estrategias disciplinares del aula, el trato desigual de los profesores en relación con el logro académico de los alumnos, la formación de grupos en el aula en función del rendimiento escolar, la intolerancia hacia los alumnos diferentes (por su etnia, su orientación sexual...) y la afiliación con iguales desviados en la escuela. Finalmente, entre los factores sociales se ha estudiado fundamentalmente la influencia de los medios de comunicación, y especialmente de la televisión, en la conducta agresiva de niños y adolescentes.

4.1 FACTORES INDIVIDUALES

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de factores genéticos y biológicos nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran

consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004; Oliva, 1997) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean a la persona, tal y como apuntábamos en el apartado anterior. Por otro lado, entre los factores psicológicos más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia (Anderson y Bushman, 2002; Dykeman, Daehlin, Doyle y Flamer, 1996; Farrington, 1989; Miller y Eisenberg, 1988; Stormont, 2002). Otros factores psicológicos analizados en los estudios han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores, aunque en este caso los resultados son muy controvertidos, por lo que vamos a comentarlos con más detenimiento.

AUTOESTIMA Y VIOLENCIA

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

Ahora bien, esta aparente contradicción de resultados podría deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en particular, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan ninguna relación entre la conducta agresiva y la autoestima del agresor (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992), mientras que cuando se toman medidas

multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991). Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevadas en autoestima social (Andreou, 2000; O'Moore y Kirkman, 2001). Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son, en numerosas ocasiones, figuras importantes en su grupo de iguales (Gilford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima (Little y cols., 2003a).

DEPRESIÓN, ESTRÉS Y VIOLENCIA

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

4.2 FACTORES FAMILIARES

El contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un

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

Tabla 12
Variables Familiares Asociadas con la Conducta Violenta en Adolescentes

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

-
-
- Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
 - Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
 - Interacciones agresivas entre los hermanos.
-
-

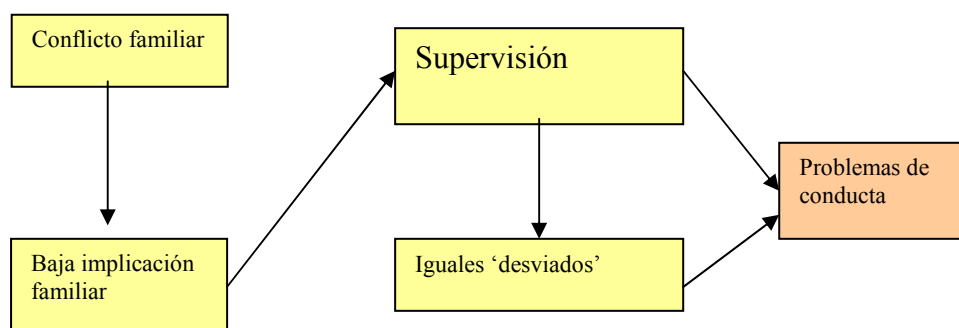
Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en la adolescencia es el nivel sociocultural bajo de la familia. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que el nivel sociocultural no constituye *per se* un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo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

1. Las familias de nivel sociocultural bajo acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las de nivel sociocultural medio-alto enfatizan la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad.
2. Las familias de nivel sociocultural bajo son más restrictivas y autoritarias que las familias de nivel sociocultural medio-alto, que suelen ser más democráticas.
3. Las familias de nivel sociocultural medio-alto fomentan más la comunicación familiar y utilizan un lenguaje más complejo que las de nivel sociocultural bajo.
4. Las familias de nivel sociocultural medio-alto se muestran más cariñosas y cálidas con sus hijos que las de nivel sociocultural bajo.

Hasta ahora hemos hablado de variables familiares que ejercen una influencia directa en el desarrollo de problemas de comportamiento en los hijos, sin embargo, es importante destacar que la familia también puede influir

indirectamente en el ajuste comportamental del adolescente a través del grupo de amigos. En este sentido, se ha comprobado que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson, Reid y Dishion (1992) para explicar la conducta violenta en la adolescencia a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados.

Figura 2
Modelo de Desarrollo de Problemas de Conducta en Adolescentes



Fuente: Patterson y colaboradores (1992).

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

4.3 FACTORES ESCOLARES

Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado (Henry y cols., 2000). Algunos autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destaca: (1) la falta tanto

de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, (2) el trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos, (3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” y más agresividad en el alumno. Frente a estos factores de riesgo, Pérez (2003) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

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

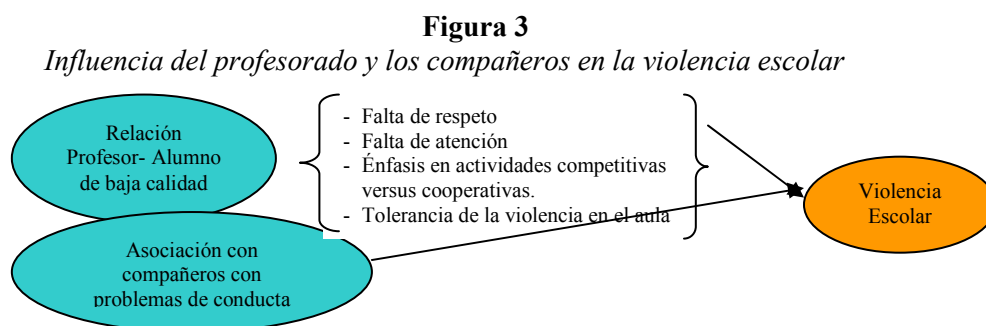
Pero además de estos factores generales del centro educativo, existen otros factores más específicos de la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. Cava y Musitu (2002) señalan los siguientes: (1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes, (2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, (3) la

tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, (4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y (5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos. Como contrapartida, dos importantes medidas que deberían aplicarse en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta serían la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado (Jares, 2001) y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula (Rué, 1997).

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990). Muchas veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual. Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

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

fomenta la agresividad en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka y cols., 2005; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).



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

4.4 FACTORES SOCIALES

Según la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (1999) existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia: (1) la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes, (2) los recursos comunitarios como los servicios sociales, jurídicos o policiales, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo, y (3) las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente. En este apartado nos vamos a ocupar del primer factor, los medios de comunicación, por ser el más atendido en las investigaciones respecto del comportamiento agresivo.

La influencia de los medios de comunicación, y especialmente la de aquellos que transmiten la información en imágenes, como la televisión, el cine, los

videojuegos o los videoclips, se debe principalmente a que suelen mostrar modelos atractivos en los que existe una clara asociación entre la violencia y el triunfo, lo que puede inducir a niños y adolescentes a imitar tales comportamientos (Loscertales y Núñez, 2001). Además, existen otras características que contribuyen a que una escena incida de forma significativa en el espectador, como el hecho de que la violencia se lleve a cabo por un personaje atractivo, que las acciones violentas sean realistas, que exista recompensa por la conducta violenta y que la escena se desarrolle en un entorno humorístico (Pérez, 2003). Por otro lado, los resultados obtenidos en diferentes estudios destacan dos procesos fundamentales de influencia de los medios de comunicación en la conducta agresiva (Goldstein, 1999; Ovejero, 1998; Scandroglio, 2004):

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

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

Pero además del contenido de algunos programas y películas que se emiten por televisión, un aspecto especialmente negativo es que dificulta la realización de otras actividades más enriquecedoras para el desarrollo del niño y del adolescente. Así, por ejemplo, disminuye el tiempo dedicado a las actividades de juego o de aprendizaje como la lectura y limita el tiempo de ocio en general (Winn, 1992). Podemos añadir incluso que la televisión puede reducir el tiempo de descanso infantil si los padres no limitan o guían el consumo televisivo del hijo, y para el

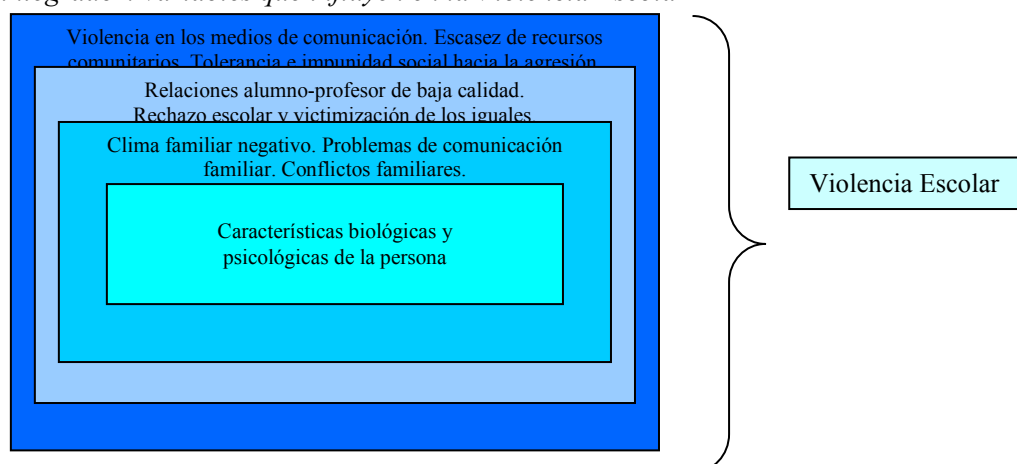
caso de los adolescentes, puede mermar el tiempo dedicado al cuidado y fomento de las relaciones de amistad o de comunicación familiar. Por ello, es muy importante que los padres enseñen a sus hijos a hacer un uso educativo de la televisión que regule tanto el tiempo que se permanece frente al televisor como los contenidos que se visualizan. De hecho, se ha comprobado que algunos programas educativos ayudan a aprender conocimientos, valores y actitudes hasta en los más pequeños.

5 UN MODELO INTEGRADOR DE VIOLENCIA ESCOLAR

Para finalizar este capítulo proponemos un modelo integrador con los principales factores de influencia en la conducta violenta en adolescentes. Este modelo se fundamenta en el enfoque ecológico de Bronfrenbrenner y considera factores individuales, familiares, escolares y sociales en la explicación de la violencia escolar. Los factores de riesgo más relevantes se han agrupado por ámbitos y los ámbitos se han organizado de arriba a abajo en función de su grado de influencia y de su importancia en la explicación del comportamiento adolescente. En primer lugar se encuentran las características genéticas, biológicas y psicológicas propias de la persona. En segundo lugar, destacan los factores familiares como el clima familiar negativo, los problemas de comunicación entre padres e hijos, la frecuencia de conflictos familiares, la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución y los estilos de socialización parental autoritario y negligente. En tercer lugar, encontramos el contexto escolar con elementos tan fundamentales como las relaciones profesor-alumno de baja calidad y los problemas de rechazo escolar y victimización. Finalmente, señalamos algunos factores del entorno social inmediato del adolescente, como la falta de recursos comunitarios en su zona de residencia, la cohesión y el grado de violencia del barrio o comunidad, la agresividad visualizada en los medios de comunicación y la tolerancia e impunidad de la violencia como valor predominante en la sociedad.

Figura 4

Modelo integrador: variables que influyen en la Violencia Escolar



A través de este modelo, representado en la gráfica anterior, resumimos una parte importante del presente capítulo: la dedicada a examinar los principales factores relacionados con la violencia escolar. Además, en este capítulo se ha analizado el concepto de violencia y el significado actual del término o expresión violencia escolar; hemos tratado con detenimiento varios aspectos relativos al bullying o acoso entre compañeros en la escuela, su grado de incidencia en nuestras aulas, los lugares más comunes de acoso, las principales características de agresores y víctimas y las consecuencias derivadas para los implicados. Y además, hemos hecho un repaso de las principales teorías explicativas del comportamiento agresivo, activas-innatistas y reactivas-ambientalistas.

IV. OBJETIVOS

a. Objetivo general

Creemos de interés resaltar antes de formular los objetivos que este estudio es de carácter exploratorio y que es el fundamento sobre el que se va a sustentar la futura tesis doctoral.

1. Analizar la violencia escolar en función del grado de integración social de los alumnos en un Instituto de Educación Secundaria. En el análisis de estos problemas se integra también el contexto familiar, entendiendo que el funcionamiento familiar, la comunicación y la resolución de conflictos influyen tanto en la conducta violenta y disruptiva del adolescente como en su grado de integración en el contexto escolar.

b. Objetivos específicos

Como objetivos específicos vamos a estudiar las siguientes dimensiones psicosociales:

1. la autoestima global de los adolescentes.
2. el sentimiento de soledad de los adolescentes.
3. el grado de sintomatología depresiva de los adolescentes.
4. el grado de satisfacción con la vida de los adolescentes.
5. el grado de empatía que presentan los adolescentes.
6. la reputación social percibida por los alumnos.

7. la reputación social ideal de los alumnos.
8. el grado de comunicación abierta de los alumnos con sus padres.
9. el grado de amistad y ayuda por parte de los compañeros y la ayuda por parte del profesor.
10. el grado de violencia manifiesta entre los adolescentes.
11. el grado de violencia relacional entre los adolescentes.
12. la actitud de los alumnos hacia la autoridad formal.
13. el grado de victimización manifiesta, verbal, física y relacional al que están expuestos los adolescentes.
14. la percepción del alumno por el profesor en cuanto a ajuste social en la escuela, rendimiento académico, implicación de la familia y relación alumno-profesor.
15. el rechazo de los alumnos por sus compañeros.
16. la popularidad de los alumnos en el instituto.

V. MÉTODO

a. Universo

El universo de la presente investigación lo constituyen adolescentes de ambos sexos de España que cursan enseñanza secundaria obligatoria. Según datos del Ministerio de Educación y Ciencia en el curso 2005/2006 el total de escolares fue de 1.843.844 , de ellos según el Instituto de Estadística de Andalucía, 403.109 lo cursan en Andalucía, siendo el número para la provincia de Sevilla de 91.741 alumnos.

b. Muestra

La muestra sobre la que se ha realizado el estudio está constituida por alumnos del Instituto de Educación Secundaria María Galiana, con un total de 585 adolescentes de la ESO de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 11 y 16 años, en función de los intervalos asumidos por la comunidad científica en el ámbito de la adolescencia: adolescencia temprana (11-13 años) y adolescencia media (14-16 años). No se incluye el período de 17-20 años por no corresponder al período educativo anteriormente señalado, es decir en enseñanza secundaria obligatoria.

El Instituto de Educación Secundaria María Galiana es un centro situado en Montequinto, que en la actualidad es un distrito de Dos Hermanas (provincia de Sevilla) y que está integrado por las Urbanizaciones "Hacienda Grande de Quinto", "Las Palmeras de Condequinto" y "Los Cerros de Quinto", y los espacios que existen entre estos enclaves urbanísticos. Está situado a unos 7 kilómetros del centro urbano de Dos Hermanas y tiene una población que sobrepasa los 35.000

habitantes. Se trata de una zona muy próxima a Sevilla, con un crecimiento demográfico continuado, y con una característica significativa: el escaso desempleo, lo que supone un nivel socioeconómico medio. En cuanto al alumnado, existe un aceptable interés en el aspecto académico y sus resultados en líneas generales se ven correspondidos con dichos intereses.

c. Obtención de datos

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

AUTOESTIMA GLOBAL

Características del Cuestionario

Nombre: Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS)

Autores: Rosenberg (1995)

Adaptación:

Nº de ítems: 10

Nº de opciones : 4

Administración: Individual o colectiva

Tiempo aproximado de aplicación: 3-5 minutos

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

Codificación

(ítem1 + ítem2 + ítem4 + ítem6 + ítem7)+ 25-(ítem3 + ítem5 + ítem8+ ítem9 + ítem10)

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La escala presenta una fiabilidad test retest entre .82 y .88 y el coeficiente de consistencia interna oscila entre .77 y .88, en función de la muestra. Respecto a la versión española, se han hallado coeficientes de fiabilidad de .80 en una muestra de adolescentes (Oliva y Parra, 2000).

REFERENCIAS

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (2001). AFA Autoconcepto Forma-A. Madrid: TEA.

Musitu, G. y García, F. (2001). ESPA29. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia. Madrid: TEA.

García, F. y Musitu, G., (1999). AF5 Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Rev. de Psicol. Gal y Aplic.*, 54 (2), 297-311

Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicológica. Temes Destudi.* 83, 60-68

SOLEDAZ

Características del Cuestionario

Nombre: UCLA Loneliness Scale (Versión 3)

Autores: Russel (1993)

Adaptación: Expósito y Moya (1996)

Nº de ítems: 20

Nº de opciones: 4

Administración: Individual o colectiva

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos

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

Codificación

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

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .89 a .94 según la población a la que se aplique el cuestionario (Brage, 2000; Russell, 1996) y la fiabilidad test retest en el periodo de un año es también satisfactoria (.73). En cuanto a la adaptación española Expósito y Moya (1999) informan de un coeficiente de fiabilidad de .91.

Validez: En cuanto a la validez externa, esta escala correlaciona de manera significativa con apoyo social y extraversión.- introversión (Russell, 1996), depresión, estilos atribucionales conducta social, sentimientos de abandono, indefensión, aislamiento (Expósito y Moya, 1999).

FELICIDAD

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Felicidad

Autores: Balaguer, I. (año)

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

Nº de ítems: 5

*Nº de opciones:*10

Administración: Individual.

Tiempo aproximado de aplicación: 3-4 minutos.

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

Codificación

Aporta un índice general de Felicidad (ítem 1 + ítems 2 + ítem 3 + ítem 4 + ítem 5).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad es de .81

Validez: Correlaciona negativamente con Soledad, Estrés percibido y Sintomatología depresiva. Y positivamente con Comunicación con el padre y la madre y Clima social familiar de Moos. También correlaciona positivamente con Autoestima social (la dimensión del AF5 de García y Musitu).

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.

Nº de ítems: 7 *Esta es una versión reducida de la escala original (Ver Herrero: Computer Behavior)*

*Nº de opciones:*4

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+ ítem 2 + ítem 3 + ítem 4 + ítem 5 + ítem 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 global (Escala de Rosenberg), autoestima académica (del AF5 de García y Musitu), apoyo familiar, comunicación familiar y felicidad y positivamente con el conflicto familiar, la percepción de estrés, los problemas de conducta y victimización en la escuela y con la soledad. El cuestionario ha mostrado en su versión original y reducida 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.

REFERENCIAS

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

Gracia, E. y Herrero, J (2004). Determinants of Social Integration in the Community: An Exploratory Analysis of Personal, Interpersonal and Situational Variables. Journal of Community and Applied Social Psychology., 13:1-15

ESTRÉS PERCIBIDO

Características del cuestionario

Nombre: Cuestionario de Estrés Percibido (CEP)

Autor: Cohen y colaboradores (1983)

Adaptación: Musitu, Herrero y Gracia. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.
 N° de ítems: 4. Esta es una versión reducida de la escala original (Ver Herrero: Computer Behavior)
 N° de opciones: 4
 Administración: Individual o Colectiva. Tiempo aproximado de aplicación: 4-5 minutos.
Población a la que va dirigida: Todas las edades a partir de los 11 años.
Codificación
Estrés Percibido: ítem 1+ ítem 4+ (10- (ítem 2 + ítem 3)).
Propiedades psicométricas
Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de 0.68.
Validez: Esta medida correlaciona positivamente con la presencia de sintomatología depresiva, conflictos familiares, problemas en la comunicación familiar y problemas de conducta en la adolescencia como violencia escolar, consumo de sustancias y conductas delictivas. Correlaciona negativamente con la percepción de apoyo social, autoestima global de Rosenberg y la autoestima familiar y social de la Escala AF5 de García y Musitu.

EMPATÍA

Características del Cuestionario
Nombre: Index of Empaty for Children and Adolescents (IECA)
Autores: Bryant (1982)
Adaptación: Pérez-Delgado y Mestre (1999)
N° de ítems: 22
N° de opciones: 4
Administración: Individual o colectiva
Tiempo aproximado de aplicación: 7-12 minutos
Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años
Codificación
 Los ítems 1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14 y 19 son positivos, es decir, una respuesta afirmativa indica una tendencia empática. (SI = 1, NO = 0)
 Los ítems 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21 y 22 son negativos, es decir, una respuesta negativa indica una tendencia empática. (SI = 0, NO = 1)
 $(\text{ítem1} + \text{ítem2} + \text{ítem4} + \text{ítem6} + \text{ítem7}) + 25 - (\text{ítem3} + \text{ítem5} + \text{ítem8} + \text{ítem9} + \text{ítem10})$
 Para obtener una puntuación total en empatía se hace una suma algebraica de las respuestas que coinciden con SI en los ítems positivos y las que coinciden con NO en los negativos.
 Del Barrio dice que tiene mejor ajuste con 3 factores, pero la escala está pensada como unidimensional
Propiedades Psicométricas
Fiabilidad: La consistencia interna de la escala original es de .67 y la fiabilidad test retest de .76. En el caso de la muestra española, la escala presenta una fiabilidad test retest entre .82 y .88 y el coeficiente de consistencia interna oscila entre .77 y .88, en función de la muestra. Respecto a la versión española, el coeficiente de consistencia interna toma valores situados entre .73 y .77 (Pérez Delgado y Mestre, 1999).
Validez: En cuanto a la validez externa, se ha observado una correlación significativa con otras medidas de empatía, lo que confirma la validez convergente de la escala y la ausencia de correlación con medidas como rendimiento académico, lo que muestra su validez discriminante. La escala muestra correlaciones negativas-significativas con conducta antisocial (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000), con todas las dimensiones de la violencia escolar. Y correlaciones positivas-significativas con la comunicación con el padre y la madre (Barnes y Olson), el apoyo social comunitario y con el clima familiar de Moos. También se constata que las chicas adolescentes son más simpáticas que los muchachos de la misma edad.
REFERENCIAS
 Perez-Delgado, E. y Mestre, V. *Psicología moral y del crecimiento personal: Su situación en el cambio de siglo.* Barcelona: Ariel.
 Del Barrio, V. y Aluja, A. (2004). Bryant's empathy index for children and adolescents: Psychometric properties in the Spanish language. *Psychological Reports*, 95, 257-262.
 Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicotema*, 12, 4, 661-670.

COMUNICACIÓN PADRES-HIJOS/AS

Características del cuestionario
Nombre: Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar -CECF-.
Autor: Barnes y Olson (1982). *Nombre original:* Escala de Comunicación Padres-Adolescente -PACS-
Adaptación: Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Nº de ítems: 20

Nº de opciones:5

Administración: Individual o Colectiva.

Tiempo aproximado de aplicación: 9-11 minutos.

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

Codificación

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

Propiedades psicométricas

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

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

REFERENCIAS

Musiru, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2004). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
 Cava, M.J. Musitu, G. Y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema* 18,3, 367-373
 Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19,1, 108-113
 Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344
 Buelga, S. y Musitu, G. (2006). Famille et adolescente: prévention des conduites á risque. *Adolescences d aujourd'hui*,

CLIMA SOCIAL EN LA CLASE

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Clima Social Escolar (CES).

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

Adaptación: Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989).

Nº de ítems: 30

Nº de opciones:2

Administración: Individual o Colectiva.

Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos

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

Codificación

Se ha utilizado una versión reducida de la original. Tres han sido los factores o dimensiones que responden a la versión del manual y que en el formato del presente proyecto ha sido el siguiente: Clima relacionado con el profesor (ítems: 3, 6, 9, 12, 18, 20, 24 y 27); Clima relacionado con la tarea (ítems: 1, 4, 7, 10, 22); Clima relacionado con las relaciones interpersonales (ítems: 2, 5, 8 y 21).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de las subescalas test-retest es la siguiente: 0.83 para profesor, 0.84 para la tarea y 0.82 para relaciones interpersonales.

Validez: 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) y con la empatía. Y negativamente con la percepción del alumno por el profesor, con la victimización y con la violencia en todas sus manifestaciones.

REFERENCIAS

Moos, R.H., Moos, B.S. y Tickett, E.J. (1989). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA. Adaptación española, TEA (Ballesteros y Serra).

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

Características del Cuestionario

Nombre: Cuestionario Sociométrico

Nº de ítems: Son definidos por el propio investigador. Habitualmente, los criterios sobre los cuales se pide a los estudiantes que establezcan sus preferencias y rechazos hacia sus compañeros son: “trabajar en equipo” y “simpatía”.

Administración: Individual o colectiva

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos

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

Codificación

Mediante programas informáticos se analiza la estructura básica de relaciones del grupo. Estos programas indican el estatus de cada sujeto en el grupo y establecen tipos sociométricos en función de su mayor o menor estatus. De este modo, se distingue entre los sujetos de estatus medio, los populares o líderes, los rechazados y los marginados o aislados. Además, pueden analizarse ciertos valores sociométricos como la percepción de rechazo, la percepción de elección, la expansividad positiva, la oposición de sentimientos o las falsas percepciones.

Nota: no es posible analizar la estructura de relaciones del grupo si se carece de las respuestas de más de un 10% de los miembros del grupo.

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad test-retest del cuestionario es elevada, siendo ligeramente superior en las escalas valorativas frente a las nominativas.

Validez: En cuanto a la validez externa, El estatus sociométrico correlaciona con la percepción del profesor del grado de integración del alumno y con medidas de conducta prosocial y antisocial. También se relaciona con autoestima social, académica y familiar. Finalmente, el cuestionario permite discriminar entre chicos y chicas; estas últimas reciben menos rechazos y también emiten menos.

REFERENCIAS:

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Rev. de Psicol. Gral y Aplic.*, 54 (2), 297-311

Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicológica. Temes Destudi.* 83, 60-68
 Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344

ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL

Características del cuestionario

Nombre: Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional

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

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

Nº de ítems: 10

Nº de opciones: 4

Administración: Individual o Colectiva.

Tiempo aproximado de aplicación: 5 minutos.

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

Codificación

El cuestionario evalúa dos dimensiones: Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (ítems 4, 8, 9 y 10) y Actitud positiva hacia la autoridad institucional (ítems 1, 2, 5, 6 y 7).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de 0.80 para Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, y de 0.81 para Actitud positiva hacia la autoridad.

Validez: La actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra relaciones positivas con medidas de integración y rendimiento escolar, autoestima familiar y escolar, comunicación con el padre y la madre y clima familiar y con la valoración del profesor, y también con la empatía. Y relaciones negativas con la sintomatología depresiva, con la violencia en todas sus manifestaciones (Escala de Little) y con la transgresión de normas. Además, este cuestionario discrimina entre sexos y edades. En relación al sexo, los chicos obtienen puntuaciones más elevadas en la dimensión de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, en comparación con las chicas. En relación con el periodo de edad, los adolescentes en el periodo de la adolescencia temprana (11-13 años) muestran una actitud más positiva hacia la autoridad institucional que aquellos otros que se encuentran en el periodo de la adolescencia media (14-16 años) y tardía (18-20 años), aunque éstos menos que en el periodo anterior.

REFERENCIAS

Cava, M.J. Musitu, G. Y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema* 18,3, 367-373

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19,1, 108-113

VIOLENCIA MANIFIESTA Y RELACIONAL

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Agresión

Autor: Little, T. D. (2003)

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

Nº de ítems: 25

Nº de opciones: 4

Administración: Individual.

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos.

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

Codificación

Esta escala evalúa 6 dimensiones: agresión manifiesta activa pura (ítems 1, 2, 3 y 4), agresión manifiesta reactiva (ítems 5, 6, 7 y 8), agresión manifiesta instrumental (ítems 9, 10, 11 y 12), agresión relacional pura (ítems 13, 14, 15 y 16), agresión relacional reactiva (ítems 17, 18, 19 y 20) y agresión relacional instrumental (ítems 21, 22, 23 y 24).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de 0.80 para la Agresión manifiesta pura, 0.81 para la Agresión manifiesta reactiva, 0.84 para la Agresión manifiesta instrumental, 0.68 para la Agresión relacional pura, 0.64 para la Agresión relacional reactiva, y 0.79 para la Agresión relacional instrumental.

Validez: La agresión manifiesta se ha relacionado con la presencia de problemas de externalización en los agresores y con problemas de depresión, soledad, y autoestima en las víctimas. Los resultados respecto de la agresión relacional parecen diferir según sexos: aunque tanto en chicos como en chicas se ha asociado con los problemas de externalización, los chicos que son víctimas de agresión relacional obtienen puntuaciones más elevadas en medidas de soledad, mientras que las chicas que son víctimas de este tipo de agresión presentan puntuaciones más elevadas en soledad, pero también en depresión y más bajas en autoestima. En cuanto a la utilización de uno u otro tipo de agresión, los chicos utilizan más frecuentemente 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.

La comunicación con el padre y con la madre se relaciona negativamente con la agresión en todas las dimensiones. Las chicas manifiestan menos agresividad en todas las dimensiones excepto en la instrumental, en donde se hallan similares valores que en los chicos. También, la agresión manifiesta instrumental se incrementa con la edad en el sentido de que en la adolescencia tardía se incrementa más este tipo de agresión que en la adolescencia previa.

REFERENCIAS:

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19,1, 108-113

Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344

PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR

Características del Cuestionario

Nombre: Evaluación del alumno por el profesor (EA-P)

Autor: García y Musitu (1989).

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

Nº de ítems: 8

Administración: Individual o colectiva

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

Población a la que va dirigida: profesores

Codificación

Evalúa las dimensiones de: ajuste social (ítem 1 + ítem 2), rendimiento académico (ítem 3 + ítem 4), implicación de la familia (ítem 5 + ítem 6) y relación profesor-alumno (ítem 7 + ítem 8). A partir del sumatorio de las 4 dimensiones se obtiene un índice general de la integración escolar del alumno. No obstante, es aconsejable utilizar las cuatro subescalas de forma independiente.

Propiedades Psicométricas

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

Validez: Tanto el índice general de integración escolar como las cuatro dimensiones que lo componen, correlacionan positivamente con la autoestima escolar. Por otro lado, estas dimensiones correlacionan de manera negativa con la indiferencia o rechazo hacia los estudios. La subescala rendimiento escolar, presenta correlaciones negativas con la implicación en problemas de conductas, así como con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales en la adolescencia.

La subescala relación con los alumnos, se relaciona positivamente con todas las dimensiones de la autoestima, con el clima del profesor y con el clima social del aula. Se relaciona negativamente con la victimización, con la soledad y con la agresividad manifiesta pura y reactiva y con las tres subescalas de agresividad relacionales.

La subescala rendimiento escolar, se relaciona positivamente con la percepción del profesor y del clima social en el aula, en el sentido de que cuanto mayor es el rendimiento mejor perciben al profesor y al clima social del aula.

También el rendimiento se relaciona positivamente con la escala de Rosenberg y la académica, y se relaciona negativamente con las tres subescalas de la agresividad relacional, en el sentido de que cuanto mejor es el rendimiento menor es su implicación en este tipo de conductas agresivas.

La subescala implicación de la familia, se relaciona positivamente con todas las dimensiones de la autoestima, con la percepción del clima de la clase y con la satisfacción por la vida, en el sentido de que cuanto mayor es la implicación de la familia mayor es la puntuación de los alumnos en estas dimensiones. Y se relaciona negativamente con la agresividad en todas sus manifestaciones. Parece como si la implicación de la familia en la escuela actuase de amortiguador o de inhibidor de las conductas agresivas de sus hijos. Aunque nuestra hipótesis es que estas familias normalmente utilizan procesos de socialización positivos y, a su vez, estas familias se comprometen más con las actividades de sus hijos en la escuela.

Finalmente, la subescala profesor-alumno se relaciona positivamente con la escala de autoestima de Rosenberg y la autoestima académica y también con la empatía. Esta subescala se relaciona de forma también positiva con las tres dimensiones anteriores. Y se relaciona negativamente con la soledad y con la agresividad en todas sus escalas. En el sentido de que cuanto peor es evaluado el alumno por su profesor más relaciones muestra este alumno con las conductas agresivas.

REFERENCIAS:

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19,1, 108-113

VICTIMIZACION

Características del Cuestionario

Nombre: Victimización

Autor: Estévez, Jiménez, Martínez, Moreno y Musitu (2004).

Adaptación: Esta escala es una adaptación de la Escala de Agresividad de Little.

Nº de ítems: 20 (Originalmente estaba constituida por 30 ítems que tras sucesivos análisis se redujo a su versión actual)

Nº de opciones: 4

Tiempo aproximado de aplicación: 6-8 minutos para la valoración de cada alumno

Población a la que va dirigida: entre 12 y 20 años

Codificación

Evalúa las siguientes tres dimensiones: victimización manifiesta verbal (ítems 4+5+7+12+16+20), victimización manifiesta física (ítems: 1+2+10+14), victimización relacional (ítems: 3+6+8+9+11+13+15+17+18+19).

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala según el alpha de Cronbach es de .89. Para la primera subescala .88, para la segunda .75 y para la tercera .91.

Validez: se relaciona negativamente con autoperfección conformista, con la escala de autoestima de Rosenberg y con la autoestima social y escolar de García y Musitu. Las tres dimensiones de la victimización correlacionan con soledad y con sintomatología depresiva.

REFERENCIAS

Storch, E.A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.

REPUTACION

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Reputación

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

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

Nº de ítems: 30 *Nº de opciones:* 4

Administración: Individual.

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos.

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

Codificación

La escala de reputación está constituida por siete dimensiones que contienen 127 ítems. Estas dimensiones son las siguientes: 1. amistad, 2. admiración, 3. autopercepción, 4. self público ideal, 5. autodescripción, 6. self privado

ideal y 7. comunicación de eventos. En esta investigación se han utilizado la tercera y la cuarta dimensión. La primera, autopercepción, contiene las siguientes tres subescalas:

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

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

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

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

La segunda, self público ideal, contiene los mismos ítems y factores de las dimensiones de la autopercepción del self, y contiene a su vez las siguientes tres subescalas:

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

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

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: Las fiabilidades de las subescalas según el alpha de Cronbach son las siguientes: .85, .65 y .66 respectivamente para las tres subescalas de autopercepción. Y .78, .62 y .61 respectivamente para las subescalas del self público.

Los coeficientes de congruencia fueron suficientemente

Validez:

1. Convergente: La escala ha demostrado una validez convergente satisfactoria con varias medidas de delincuencia autoinformada, autoconcepto y agresividad.
2. Discriminante: La validez de la escala es apoyada por su poder discriminativo al distinguir entre estudiantes de bachillerato y jóvenes encarcelados (Carroll et al., 1999) y en distinguir entre estudiantes de escuela primaria en riesgo y no riesgo (Carroll et al., 1999). Se ha constatado que la escala también es capaz de discriminar entre niños y adolescentes con diferentes aptitudes hacia las conductas del consumo de sustancias (Houghton et al., 1998). Las propiedades de la escala se han examinado en relación con el género, la edad y la cultura (Houghton y Carroll, 1996).

REFERENCIAS

- Carroll, A., Baglioni, A.J., Houghton, S. y Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: An examination of goal orientations and social reputations. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 377-392.
- Carroll, A., Hattie, J., Houghton, S. y Durkin. (2005). Unpublished data.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement; Differentiating delinquent nondelinquent youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 593-606.

d. Procedimiento

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

1. Se contacta con el equipo directivo del centro para explicarles los objetivos, procedimiento y alcance de la presente investigación.
2. Se informa al claustro de profesores y se les solicita el compromiso de participación.

3. Igualmente se informa a la AMPA y a los alumnos obteniendo su colaboración. Se garantizó a los alumnos participantes la confidencialidad de sus datos y la posibilidad de renunciar a su contestación. No hubo ningún sujeto que rehusara contestar.
4. Se presenta un proyecto de investigación con el título *Convivencia y clima en las aulas* ante la Consejería de Educación para lo cual se informa y aprueba en sesiones de Claustro y Consejo Escolar de fecha 30 de junio de 2006. Es aprobado y publicado en BOJA de 9 de enero de 2007 por la Consejería bajo la referencia: PIV-052/06.
5. Igualmente se contacta con el Centro de Profesores (CEP de Alcalá de Guadaíra) con objeto de incluir una acción formativa para el profesorado, dentro del Plan de Formación en Centro, que integre y facilite la participación del mismo. Este seminario comienza en octubre de 2006 y es dirigido por el profesor Gonzalo Musitu Ochoa, Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valencia, actualmente en la Pablo de Olavide.
6. Se llevan a cabo una serie de sesiones de formación tanto teóricas, técnicas, de debate, como de propuestas, en las que se contextualiza la investigación; se explican los instrumentos, se amplían conocimientos en torno a la familia, la violencia, la integración y la escuela, y al mismo tiempo, tutores y profesores se comprometen a la evaluación de sus alumnos a través de un cuestionario y a la aplicación de los instrumentos.
7. Se aplican los instrumentos a los alumnos para lo cual se elabora un calendario de aplicación en dos sesiones para los 20 grupos del instituto y el siguiente guión para los profesores:

GUIÓN PARA EL PASE DE INSTRUMENTOS:
ANTES DE REPARTIR LOS CUADERNILLOS

1. Explicar el por qué hacemos esto en el instituto (Proyecto de investigación en colaboración con la UPO: Convivencia y Clima en las

Aulas). Aunque cada uno lo explicará con sus propias palabras, hay que dejar claro algo así como: los profesores de este centro estamos profundizando en el estudio de la convivencia y “queremos conocer lo que piensan y sienten los chicos y chicas de vuestra edad sobre distintos aspectos de la vida... vosotros representáis a estos chicos por lo que vuestra opinión es muy importante para nosotros... Para ello os vamos a repartir un cuadernillo con preguntas.” El cuadernillo tiene dos partes y el primer día sólo rellenan la mitad, es decir, hasta la página 10, o sea, los cuestionarios que tenéis por delante. Tendremos otra sesión para completar otra mitad.

2. ¿Cuánto hay para responder a cada parte del cuadernillo?: dejarles claro que no hace falta que se detengan demasiado a pensar las respuestas, sino que es mejor que contesten lo primero que les venga a la cabeza. Si preguntan podemos decir que el tiempo total es 1 hora.
3. Insistir en el anonimato de los datos y en que respondan con sinceridad a todas las preguntas de los cuestionarios: ni los profesores ni los padres ni madres van a ver los cuadernillos y nunca van a saber qué es lo que cada uno ha respondido. Estos irán a la Universidad Pablo de Olavide, donde los procesarán.
4. ¿Qué deben hacer si se equivocan al responder?: que tachen bien la respuesta que no vale y marquen claramente con un círculo la respuesta buena.
5. Importantísimo: hay que decirles que pongan su número de lista en la esquina superior del cuadernillo y explicarles clara y concisamente el objetivo de esto: es simplemente para que podamos juntar las dos mitades de vuestro cuadernillo y tener completo el cuadernillo de cada uno.
6. Si tienen cualquier duda pueden preguntarnos.
7. Habrá alguien del equipo directivo pendiente en cada pase por si hubiese alguna duda.
8. Cuando los alumnos rellenen el segundo pase (2º día) y lleguen al sociograma en vez de poner el nombre del compañero seleccionado en

cada pregunta, deben poner su número de lista de clase. Se les facilitará una lista a cada alumno. Esta lista se proporcionará al alumno en el momento de cumplimentar el cuadernillo para que rellene el sociograma que es el último instrumento del cuadernillo. Como mínimo deben elegir a un compañero de clase y como máximo a tres compañeros.

9. También es necesario supervisar que han rellenado todo el cuadernillo e insistir que no se dejen ningún ítem o respuesta en blanco.
 10. Será especialmente importante que supervisemos que el número escrito por el alumno en la parte superior de la portada de los cuadernillos corresponde con el número que se le asigna en su lista de clase, tiene que ser el mismo. Debemos recogerlos por orden de lista para facilitarnos esta cuestión.
8. Una vez realizado el análisis se informa a los profesores de los resultados obtenidos y se les solicita de nuevo su colaboración con dos actividades concretas, la primera, interpretación de los casos de cada grupo (alumnos rechazados y populares) y la segunda responder a la pregunta siguiente: ¿cómo intervendríamos en cada uno de estos casos?
 9. Se agrupan y debaten las aportaciones de los profesores.
 10. Por último se informa a los padres y madres de los alumnos de los resultados obtenidos.

VI. AVANCE DE RESULTADOS

Estudio Empírico

En este informe empírico se recogen los resultados preliminares obtenidos en el instituto María Galiana (Sevilla), referentes al curso académico 2006 – 2007 y a los cursos 1º, 2º, 3º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Estos resultados se enmarcan en el Proyecto de Investigación denominado “Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela”, subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia y dirigido por el Profesor Gonzalo Musitu Ochoa, Catedrático de Psicología Social de la Familia en la Universidad de Valencia, y ahora en la Universidad pablo de Olavide. Igualmente forma parte del Proyecto de Investigación Educativa denominado Convivencia y Clima en las Aulas, subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Las variables analizadas en el presente informe tal como se infiere en la descripción de los instrumentos son las siguientes:

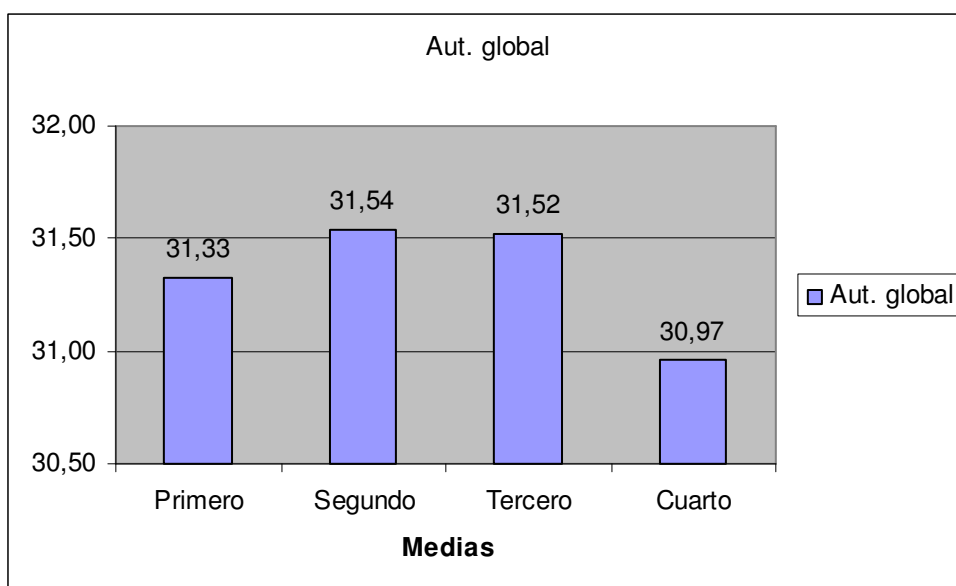
- AUTOESTIMA GLOBAL DEL ADOLESCENTE
- SENTIMIENTO DE SOLEDAD

- SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA
- SATISFACCIÓN CON LA VIDA
- GRADO DE EMPATÍA
- AUTOPERCEPCIÓN NO CONFORMISTA, AUTOPERCEPCIÓN CONFORMISTA Y AUTOPERCEPCIÓN REPUTACIONAL
- AUTOPERCEPCIÓN PÚBLICA IDEAL NO CONFORMISTA, AUTOPERCEPCIÓN PÚBLICA IDEAL CONFORMISTA Y AUTOPERCEPCIÓN PÚBLICA IDEAL REPUTACIONAL
- COMUNICACIÓN CON LA MADRE Y COMUNICACIÓN CON EL PADRE
- AMISTAD CON LOS COMPAÑEROS Y AYUDA PERCIBIDA DEL PROFESOR
- VIOLENCIA MANIFIESTA: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL
- VIOLENCIA RELACIONAL: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL
- ACTITUD POSITIVA HACIA LA TRANSGRESIÓN DE NORMAS SOCIALES Y ACTITUD POSITIVA HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL
- VICTIMIZACIÓN MANIFIESTA VERBAL Y FÍSICA Y VICTIMIZACIÓN RELACIONAL
- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR: AJUSTE SOCIAL EN LA ESCUELA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR
- ALUMNOS POPULARES Y RECHAZADOS POR SUS COMPAÑEROS

Los resultados se presentan gráficamente, en diagramas de barras y de líneas, y se comentan para su mejor comprensión.

Los datos se presentan de forma comparativa teniendo en cuenta los cuatro cursos de la ESO.

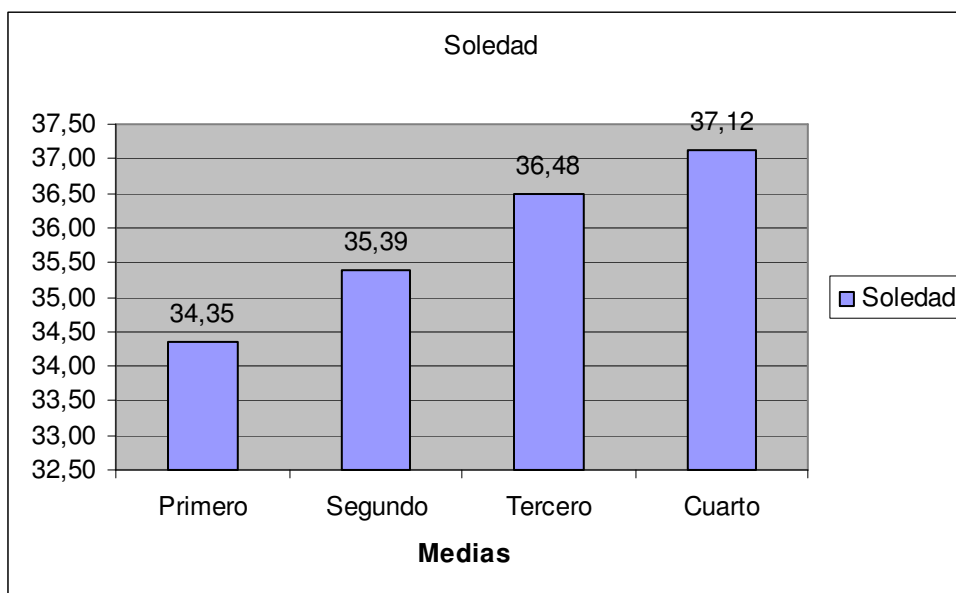
5. 1.- AUTOESTIMA GLOBAL



En esta gráfica pueden observarse las medias correspondientes a la *autoestima* desde un punto de vista global. La autoestima hace referencia a la valoración que realiza una persona acerca de uno mismo, es decir, consiste en una evaluación de la propia conducta y de las características personales.

Como puede observarse, los alumnos de 2º de la ESO son los que más estima se tienen a sí mismos, seguidos de los alumnos de 3º, siendo los alumnos de 4º curso los que, con diferencia presentan menores niveles de autoestima. Como puede observarse, tanto los alumnos más pequeños, como los mayores son los que menor estima se tienen a sí mismos, en comparación con los dos cursos restantes.

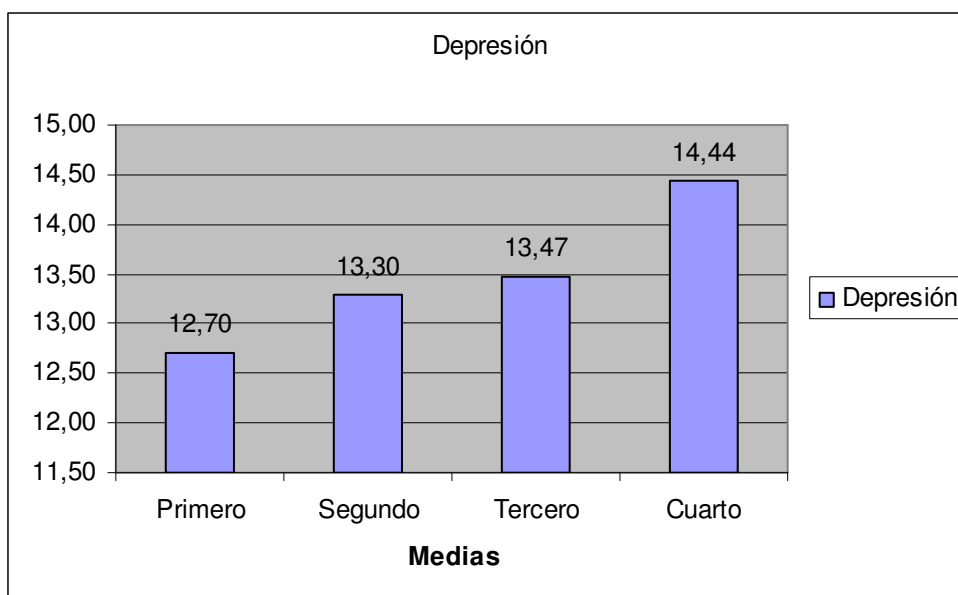
5.2.- SOLEDAD



En esta gráfica se mide el grado de soledad que tienen los adolescentes en función del curso. Para medir el grado de soledad se ha evaluado la frecuencia con la que el adolescente se siente solo, cree que le falta compañía, piensa que forma parte de un grupo de amigos, siente que no tiene a nadie cerca de él/ella, la frecuencia con la que se siente rechazado, etc.

Así, encontramos que los alumnos de 1º curso se sienten menos solos que el resto de cursos, siendo esta diferencia apreciable con respecto a 2º, 3º y 4º. Los alumnos de 4º de la ESO son los que mayores niveles de soledad presentan. Por lo tanto, son los pequeños los que menos acusan la soledad, y los mayores los que más la sienten. Tal como se observa en la gráfica, los sentimientos de soledad aumentan conforme avanza la adolescencia.

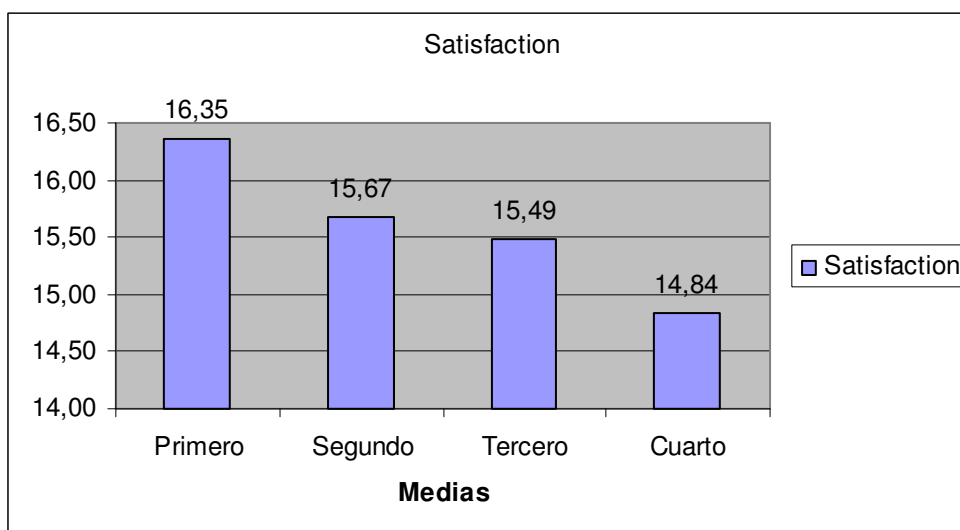
5.3.- DEPRESIÓN



En esta gráfica se puede apreciar el grado de *depresión* que presentan los alumnos estudiados en función del curso. Para la presente investigación se evalúan síntomas depresivos, no la depresión clínica como trastorno; es decir, se les ha preguntado a los alumnos aspectos como la frecuencia con la que el adolescente siente tristeza, la frecuencia con la que disfruta de la vida, la frecuencia con la que duerme satisfactoriamente, la capacidad de concentración que el adolescente piensa que tiene para realizar actividades, etc.

De este modo, vemos que muestran más síntomas depresivos los alumnos del 4º curso, seguidos de 3º y 2º curso y en último lugar los alumnos de 1º curso que presentan una menor sintomatología depresiva. Los alumnos de 3º y 2º de la ESO presentan medias muy similares y por lo tanto se encuentran pocas diferencias entre ellos en síntomas depresivos.

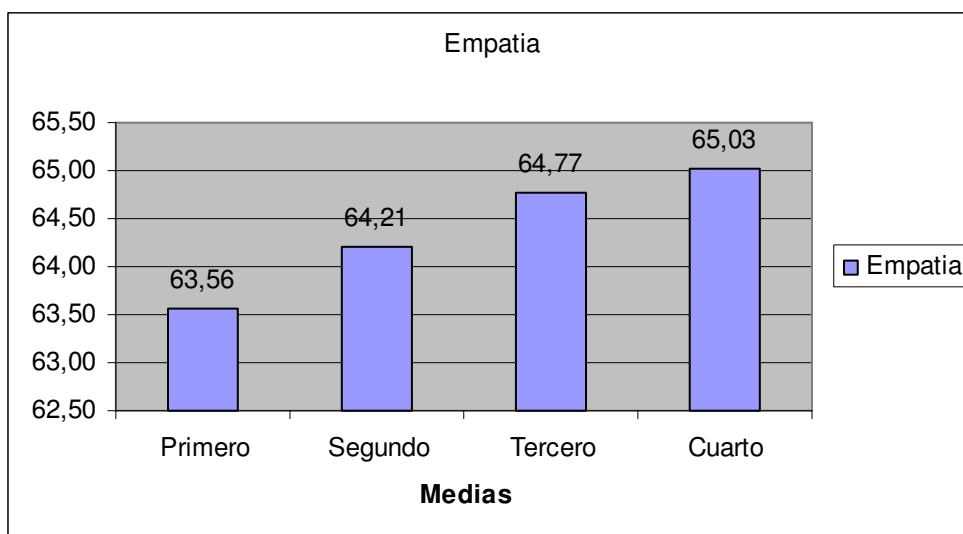
5.4.- SATISFACCIÓN CON LA VIDA



En esta gráfica se resume la información relativa al grado de *satisfacción con la vida* que tiene el adolescente. La satisfacción con la vida hace referencia a la valoración cognitiva que hace una persona sobre su propia vida basada en criterios personales. Además, implica un sistema de creencias y valores que ejercen una influencia notable sobre las reacciones emocionales y las estrategias de afrontamiento de las personas, convirtiéndose así, en un indicador de bienestar psicológico.

Son los alumnos de 1º de la ESO los que más satisfechos con la vida se sienten, seguidos de los alumnos de 2º y 3º. Los alumnos que se sienten menos satisfechos con la vida son los de 4º de la ESO. Los alumnos más pequeños (1º y 2º) se sienten más satisfechos en general con la vida que los más grandes, que se sienten más insatisfechos con la misma (3º y 4º).

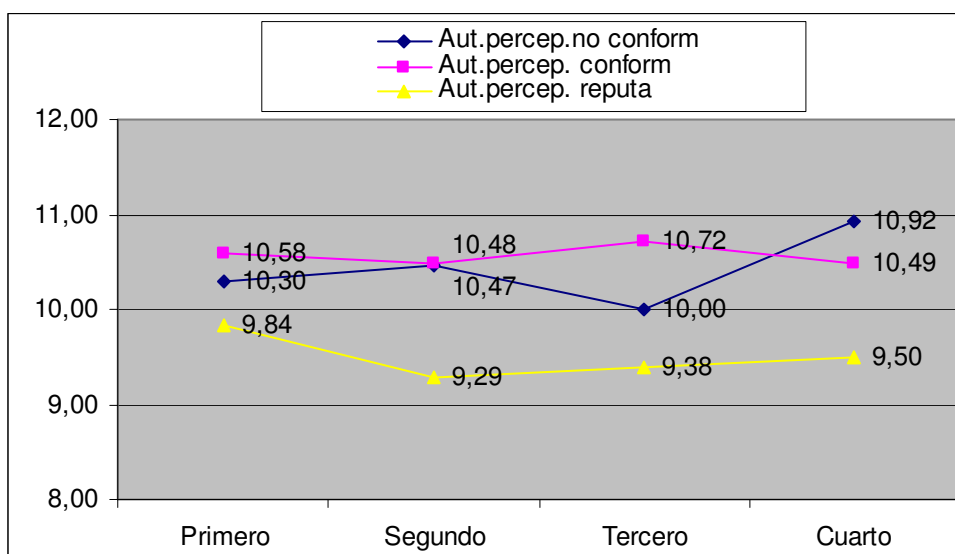
5.5.- EMPATÍA



En esta gráfica se presenta la información relativa al grado de *empatía* que presentan los adolescentes. La empatía hace referencia a la habilidad que tiene una persona para comprender y compartir los sentimientos y pensamientos de otra persona. Constituye una respuesta afectiva que se caracteriza por la aprehensión o comprensión del estado emocional o condición de otra persona y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera.

Así, se puede observar que existe mayor empatía entre los alumnos de 4º curso, seguido de 3º, 2º y en último lugar 1º de la ESO, siendo estos últimos los menos empáticos. Tal como puede observarse, los adolescentes mayores presentan niveles más altos de empatía (tanto 4º como 3º de la ESO) mientras que los más pequeños son menos empáticos (1º y 2º de la ESO).

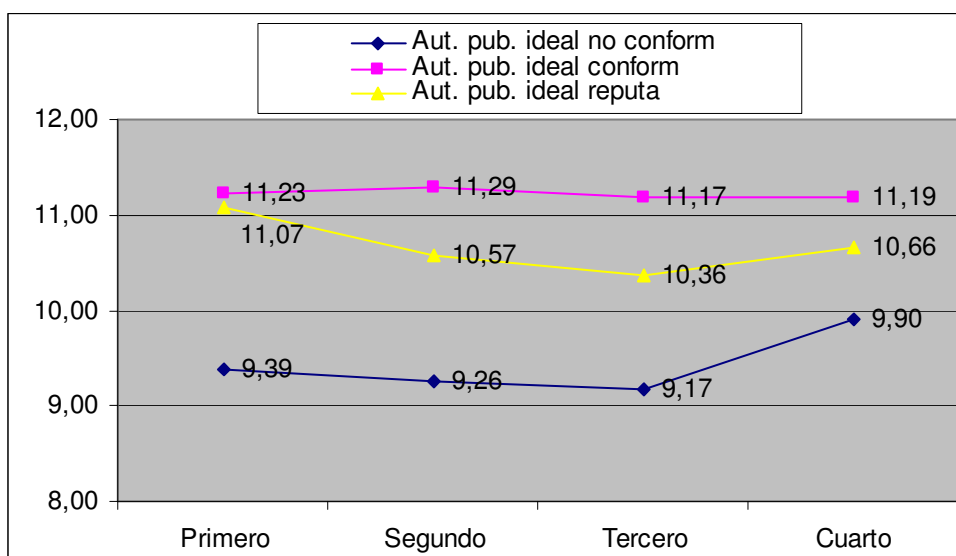
5.6.- REPUTACIÓN SOCIAL PERCIBIDA



En esta gráfica se presentan los resultados obtenidos en relación a cómo piensan los adolescentes que son percibidos por sus compañeros en términos de sus conductas conformistas (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), no conformistas (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y de su estatus reputacional (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Tal como puede apreciarse, los alumnos piensan que son percibidos por sus compañeros en función de su conducta conformista manteniéndose estable en los cuatro cursos. En cambio, destaca la elevada puntuación en reputación en 1º en comparación con el resto de cursos y la elevada puntuación en conducta no conformista en 4º en relación a los tres primeros cursos de ESO.

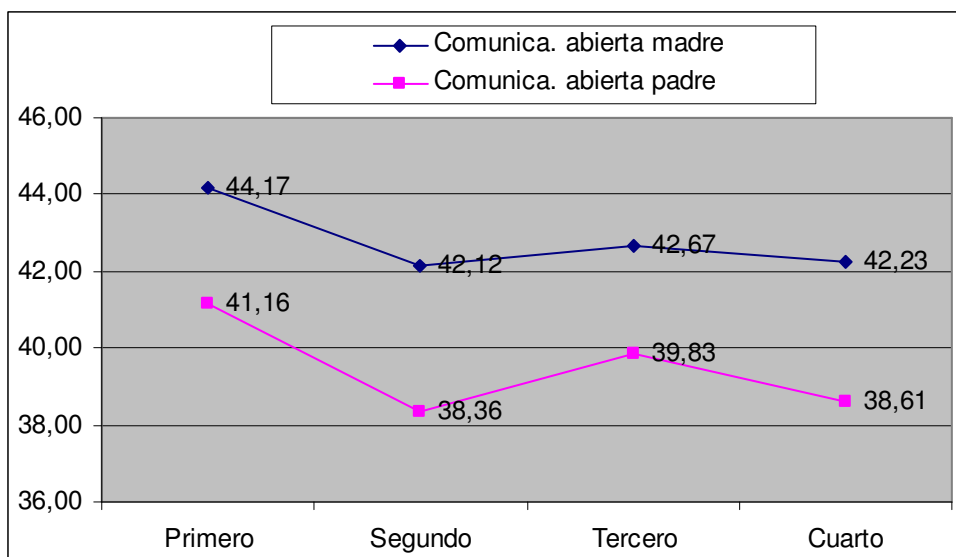
5.7.- REPUTACIÓN SOCIAL IDEAL



En esta gráfica se observa en que medida a los alumnos les gustaría ser percibidos por sus compañeros en función de sus conductas conformistas (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una buena persona, que se lleva bien con los demás y que se le pueden contar secretos), no conformistas (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona rebelde, que se salta las normas, que provoca líos y problemas, que hace cosas en contra de la ley, etc.) y de su estatus reputacional (por ejemplo, que sus compañeros piensen que es una persona popular y querida entre sus compañeros, que es un líder, que es un “tipo duro” y que tiene buena reputación).

Así, se observa que, las puntuaciones en los distintos cursos tienden a mantenerse estables salvo en las conductas no conformistas que aumentan considerablemente en el 4º curso. Los valores más altos en conducta no conformista se asocian a los alumnos de mayor y menor edad, en los cursos 1º y 4º. Se aprecia valores constantes en conducta conformista en todos los alumnos mientras que en reputación la tendencia es disminuir en los cursos 2º y 3º, como ocurría con la reputación no conformista.

5.8.- COMUNICACIÓN ABIERTA CON LOS PADRES

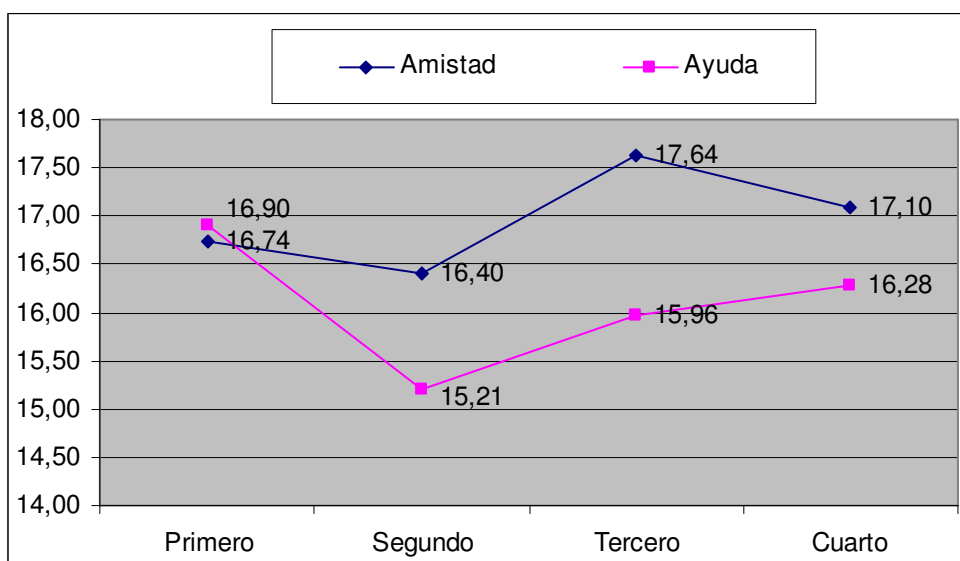


En esta gráfica se puede observar la información relativa al grado de apertura que los adolescentes perciben en la comunicación familiar, tanto con el padre como con la madre. Así por ejemplo, se miden las opiniones que tiene el adolescente acerca del grado en que puede hablar con su padre y con su madre de lo que piensa sin sentirse mal, o culpable por ello, el grado de credibilidad que le concede a aquello que le dice su padre y su madre, el grado de atención que le presta su padre y su madre, etc. Es decir, los alumnos evalúan en qué grado la comunicación con su padre y su madre es flexible, positiva, libre, comprensiva y satisfactoria.

En todos los cursos, los alumnos tienen una comunicación más abierta con la madre que con el padre. Los alumnos de 1º de la ESO presentan las puntuaciones más altas tanto en comunicación con la madre como con el padre, y los que menor comunicación presentan son los alumnos de 2º curso con los padres, siendo mucho mayor la comunicación con las madres.

En el 3º curso, los alumnos tienen una comunicación más abierta con las madres que con los padres. En cuanto a los alumnos de 4º de la ESO, las diferencias entre la comunicación con el padre y con la madre se mantienen.

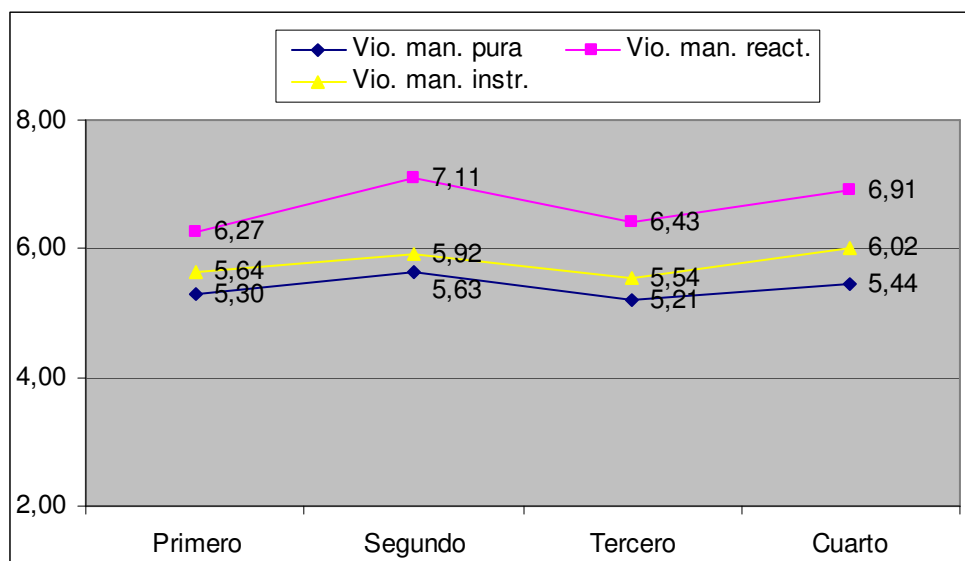
5.9.- AMISTAD Y AYUDA POR PARTE DE LOS COMPAÑEROS Y AYUDA POR PARTE DEL PROFESOR



En esta gráfica se muestran las percepciones que tienen los alumnos acerca del grado en que perciben ayuda por parte del profesor (por ejemplo, el grado de interés personal que muestran los profesores por los alumnos, si los profesores realizan más de lo que deben para ayudar a los alumnos, si el profesor busca tiempo para hablar de temas que preocupan a los adolescentes, etc.) y el grado en que perciben amistad y ayuda por parte de sus compañeros en el aula (por ejemplo, si los alumnos llegan a conocerse bien unos a otros, si en la clase se hacen muchos amigos, si a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos, si les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes, etc.).

Así, encontramos que los alumnos perciben más ayuda por parte del profesorado que amistad y ayuda por parte de sus compañeros únicamente en 1º. De este modo, los alumnos de 1º de la ESO son los que más ayuda perciben por parte del profesor, siendo los alumnos de 2º de la ESO los que menor ayuda perciben por parte del mismo. En lo que respecta a la amistad y ayuda de los compañeros, son los alumnos de 3º los que la perciben en mayor medida, y los de 2º los que menos apoyados se sienten por sus compañeros.

5.10.- VIOLENCIA MANIFIESTA PURA, VIOLENCIA MANIFIESTA INSTRUMENTAL Y VIOLENCIA MANIFIESTA REACTIVA

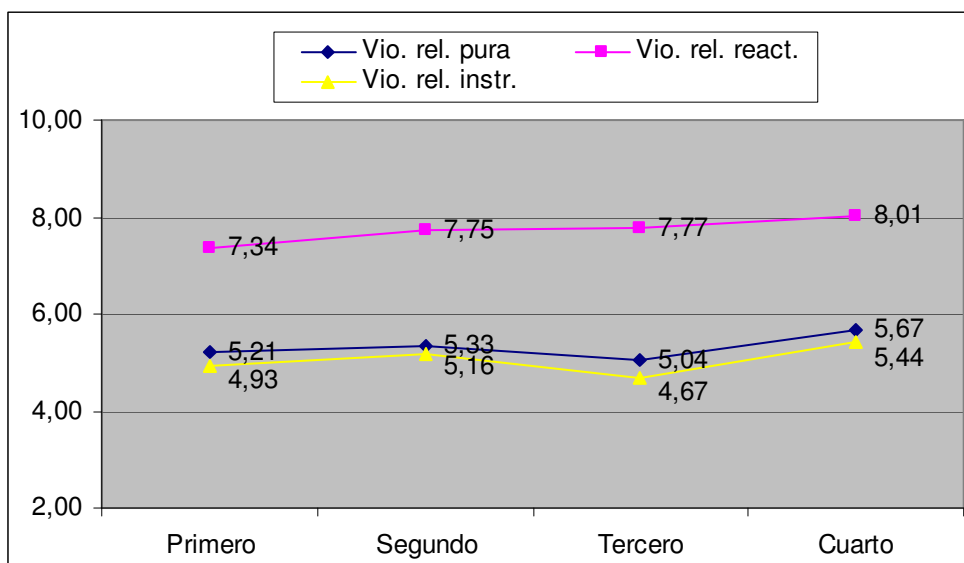


En esta gráfica se muestran las puntuaciones en tres tipos de violencia, la violencia manifiesta instrumental, la violencia manifiesta reactiva y la violencia manifiesta pura.

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

Tal como puede observarse, las puntuaciones más altas en todos los cursos se obtienen en la violencia manifiesta reactiva, seguida de la violencia manifiesta instrumental, y en último lugar, con las menores puntuaciones, se encuentra la violencia manifiesta pura. En los tres tipos de violencia, los alumnos que mayores puntuaciones presentan son los alumnos de 2º y de 4º curso.

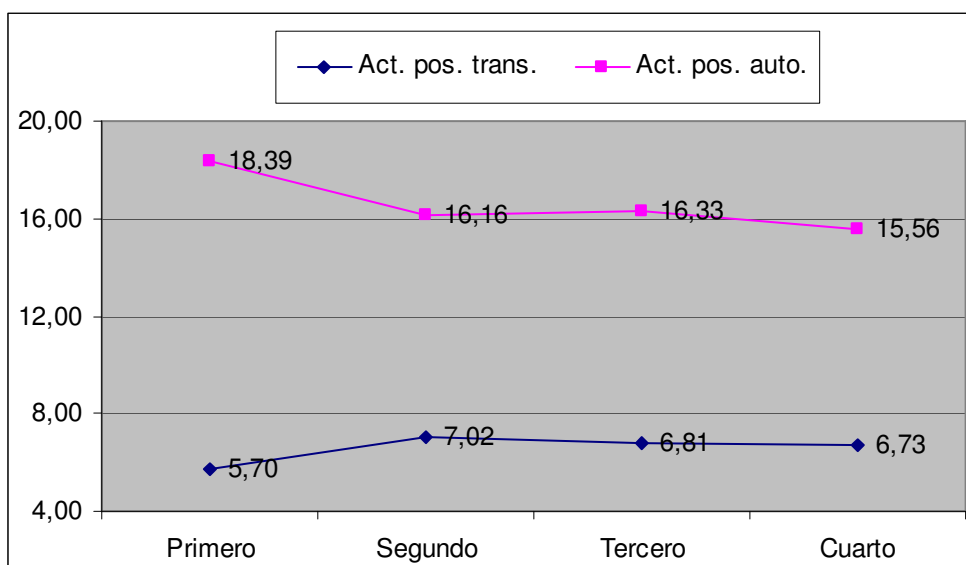
5.11.- VIOLENCIA RELACIONAL: PURA, REACTIVA E INSTRUMENTAL



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

Los tres tipos de violencia relacional que hemos considerado son: pura (se utiliza a otras personas para hacer daño a alguien con la única motivación de perjudicar a esa persona), instrumental (se utiliza para conseguir algo a cambio), y reactiva (se utiliza como respuesta a un ataque previo, como defensa o venganza). Como se aprecia en la gráfica, este último tipo de violencia -violencia relacional reactiva- es la más frecuente en las aulas de secundaria, en todos los cursos, si bien parece ser que los alumnos de 4º la utilizan en mayor medida, en comparación con los alumnos de 1º. La violencia relacional pura e instrumental se utiliza por igual y en menor medida. Se observa en este caso que en 3º de la ESO hacen un menor uso de ambas, aunque poco apreciable.

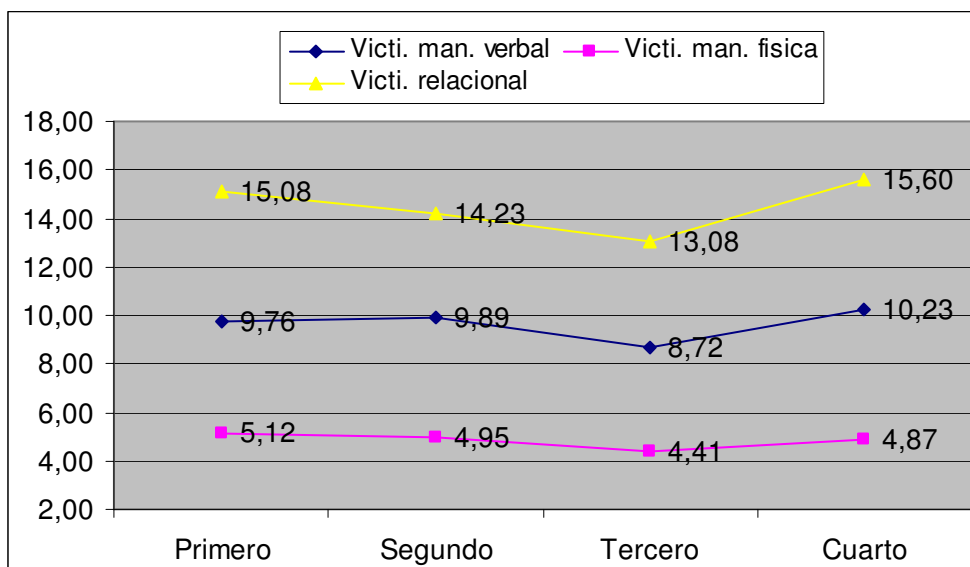
5.12.- ACTITUD POSITIVA HACIA LA TRANSGRESIÓN Y ACTITUD POSITIVA HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL



En esta gráfica presentamos los resultados obtenidos en relación con la actitud de los alumnos hacia la autoridad formal, como la policía, la ley, la escuela y el profesorado. En general, observamos que los adolescentes muestran una actitud bastante positiva hacia las figuras e instituciones de autoridad, si bien se observa un descenso conforme aumenta la edad de los alumnos. En este sentido, por ejemplo, los alumnos de 1º informan de una actitud más favorable hacia la autoridad institucional que los alumnos de 4º de la ESO.

Paralelamente, en ninguno de los cursos de secundaria se aprecian puntuaciones destacables respecto de una actitud favorable hacia la trasgresión de las normas sociales establecidas por la autoridad formal. No obstante, y en consonancia con lo comentado en el párrafo anterior, en este caso encontramos puntuaciones algo superiores en los adolescentes mayores. Son los alumnos de 2º de la ESO los que informan de una actitud más positiva hacia la trasgresión de normas socialmente establecidas, en contraste con la puntuación de los alumnos de 1º.

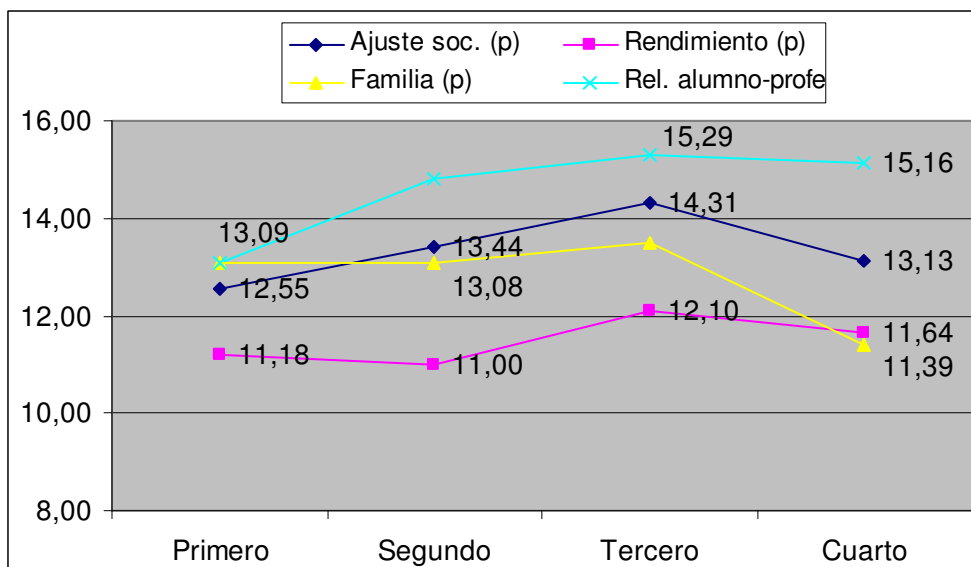
5.13.- VICTIMIZACIÓN MANIFIESTA VERBAL Y FÍSICA Y VICTIMIZACIÓN RELACIONAL



En esta página presentamos los datos referentes a la victimización en la escuela, es decir, al hecho de que un alumno/a esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas e intencionadas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Hemos tomado tres medidas de victimización: manifiesta verbal (ej. insultos, amenazas, motes), manifiesta física (ej. puñetazos, empujones, patadas), y relacional (ej. exclusión social, difusión de rumores).

Tal y como se recoge en la gráfica, los tres tipos de victimización, la victimización relacional, la verbal y la física siguen una pauta de desarrollo similar a lo largo de los cuatro cursos: presenta sus valores más bajos en los alumnos de 3º mientras que las puntuaciones más altas se producen en los alumnos de 1º y de 4º. Así, a medida que los adolescentes van creciendo, los casos de acoso escolar disminuyen, pero en 4º de la ESO la frecuencia de este tipo de comportamientos se vuelve a incrementar.

5.14.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR: AJUSTE SOCIAL EN LA ESCUELA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR



Finalmente, en esta gráfica se resume la información aportada por los profesores de enseñanza secundaria respecto de sus alumnos en los siguientes cuatro aspectos: ajuste social en la escuela, rendimiento académico, implicación de la familia en la escuela, y calidad de la relación alumno-profesor.

Ajuste social en la escuela. Los profesores consideran que los alumnos mejor integrados socialmente en el contexto escolar son los de 2º y 3º de la ESO. Aquellos que tienen más problemas de integración social son los alumnos de 1º de la ESO, seguidos de los 4º.

Rendimiento académico. La gráfica del rendimiento académico no es muy semejante a la relativa al ajuste social en la escuela. En este caso se observa que los alumnos de 3º y 4º de la ESO son los que muestran un mejor rendimiento académico. Los alumnos de 2º seguidos de los de 1º presentan más problemas con sus exámenes escolares.

Implicación de la familia en la escuela. En opinión de los profesores, las familias de sus alumnos se implican por igual en los tres primeros cursos de la ESO, la implicación disminuye considerablemente al llegar a 4º curso, como muestra la gráfica.

Calidad de la relación alumno-profesor. En general, los profesores consideran que mantienen buenas relaciones con sus alumnos, especialmente con los de 3º de la ESO, seguidos de los alumnos de 4º. Las relaciones son algo más complicadas con los adolescentes de 2º curso y sobre todo con los alumnos de 1º.

En resumen, los alumnos de 1º de la ESO son los que tienden a presentar, desde el punto de vista del profesorado, las puntuaciones más bajas en tres de las cuatro medidas consideradas, es decir: peor ajuste social en la escuela, rendimiento académico inferior, y peor calidad de la relación alumno-profesor. En cuanto implicación de la familia en la escuela, se encuentran ligeramente por encima de los de 2º. Son los alumnos de 3º de la ESO, sin embargo, los que presentan mejores puntuaciones en todos estos ámbitos y por tanto los que se encuentran mejor ajustados socialmente en la escuela, con un buen rendimiento académico, mayor implicación de la familia en la escuela, y con una relación de calidad con el profesorado. Por último, si comparamos a los alumnos de 2º y 4º de la ESO, encontramos puntuaciones algo más elevadas en los alumnos de 2º en lo que respecta a la implicación de la familia y al ajuste social en la escuela.

5.15 RESULTADOS OBTENIDOS DEL SOCIOGRAMA

ALUMNOS RECHAZADOS

En la tabla siguiente se presenta el listado de alumnos rechazados, clase y número de lista de estos rechazados en la clase. Como se puede apreciar en la tabla, primero y segundo de ESO son los cursos donde se han detectado más rechazados.

Curso	Clase	N	Número clase
Primero	1A	2001	2
		2003	4
		2007	8
		2008	9
		2025	27
	1B	2040	12
		2043	15
		2051	23
	1C	2070	14
		2075	19
		2077	22
		2080	25
		2082	27
	1D	2083	28
		2094	9
		2096	11
		2109	24
	1E	2113	28
		2116	2
		2132	18
		2135	21
		2140	26
	1F	2143	29
		2151	8
2156		13	
2157		14	
2162		19	
		2165	22

VIOLENCIA ESCOLAR. UN ANÁLISIS EXPLORATORIO

Curso	Clase	N	Número clase
Segundo	2A	2177	5
		2183	11
		2195	23
		2198	26
		2199	27
		2200	28
	2B	2202	1
		2219	18
		2223	24
	2C	2234	10
		2240	16
		2249	25
		2250	26
	2D	2265	11
		2266	12
		2276	22
	2E	2284	3
		2289	9
		2297	17
		2308	30
	2F	2311	3

	Clase	N	Número clase
Tercero	3A	2347	12
		2350	15
		2361	26
		2363	28
	3B	2366	3
		2373	10
		2375	12
		2379	16
		2381	18
		2392	29
	3C	2393	1
		2397	5
		2405	13
	3D	2421	3
		2428	10
		2429	11
		2441	27

	Clase	N	Número clase
Cuarto	4A	2443	2
		2449	8
		2459	18

		2462	21
		2468	27
	4B	2479	8
		2482	11
		2485	14
		2487	16
		2494	23
		2498	27
	4C	2502	1
		2503	2
		2510	9
		2516	15
		2529	28
	4D	2538	5
		2545	12
		2557	26

Tabla resumen de alumnos rechazados

	Número de alumnos rechazados	Número total de alumnos	%
PRIMERO	28	177	15,82
SEGUNDO	21	171	12,28
TERCERO	17	113	15,04
CUARTO	19	124	15,33
totales	85	585	14,53

En esta tabla se presentan los alumnos rechazados de cada curso a partir del cuestionario sociométrico. Mediante programas informáticos se analiza la estructura básica de relaciones del grupo. Estos programas indican el estatus de cada sujeto en el grupo y establecen tipos sociométricos en función de su mayor o menor estatus. De este modo, se distingue entre los sujetos de estatus medio, los populares o líderes, los rechazados y los marginados o aislados.

Los resultados en cuanto a alumnos rechazados son similares en 1º, 3º y 4º, superando el 15%; en 2º, sin embargo, disminuye el número situándose ligeramente por encima del 12%.

ALUMNOS POPULARES

En la tabla siguiente se presenta el listado de alumnos populares, clase y número de lista de estos populares en la clase. Como se puede apreciar en la tabla, segundo de ESO es el curso donde se han detectado más populares.

	Clase	N	Número clase
Primero	1A	2017	18
		2021	23
		2024	26
	1B	2038	10
	1C	2062	8
	1D	2095	10
		2104	19
2106		21	
1E	2118	4	
Segundo	2B	2205	4
		2212	11
		2221	20
	2C	2225	1
		2241	17
		2252	28
	2D	2272	18
		2280	26
	2E	2287	6
		2288	7
		2292	12
2294		14	
2F	2316	9	
Tercero	3A	2359	24
	3B	2377	14
		2389	26
	3C	2407	15
		2416	24
3D	2434	18	
Cuarto	4A	2448	7
		2456	15
		2457	16
	4B	2477	6
		2496	25
	4C	2515	14
		2520	19
		2530	29
4D	2544	11	

Tabla resumen de alumnos populares

	Número de alumnos populares	Número total de alumnos	%
PRIMERO	9	177	5,08
SEGUNDO	13	171	7,6
TERCERO	6	113	5,31
CUARTO	9	124	7,26
totales	37	585	6,32

De mismo modo que en la anterior tabla, se presentan los alumnos populares de cada curso a partir del cuestionario sociométrico.

En cuanto a alumnos populares, 2° y 4° superan el 7% mientras que 1° y 3° se sitúan por encima del 5%.

VII. COMENTARIOS Y CONTINUIDAD DEL PROYECTO

1. Este trabajo es la primera aproximación a los datos relativos a las diversas variables presentadas, que como hemos expuesto han sido recogidos en el presente curso.
2. El estudio ha tenido una muy buena acogida por la comunidad educativa del instituto, por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que ha aprobado y subvencionado la investigación, así como por el Centro de Profesorado de Alcalá de Guadaíra.
3. La investigación ha potenciado el interés del profesorado por este ámbito de su competencia despertando una actitud muy favorable hacia la búsqueda de soluciones.
4. Los resultados obtenidos en el estudio coinciden en gran medida con la interpretación que han realizado los profesores de cada uno de los casos.
5. El estudio en profundidad de estas dimensiones psicosociales científicamente relevantes como soledad, reputación, actitud hacia la autoridad institucional, sintomatología depresiva, etc. lo efectuaremos en la Tesis Doctoral que esperamos presentar próximamente y que a priori se vislumbra como apasionante.

Algunas propuestas de hipótesis son:

- ¿Existe un perfil determinado de alumno proclive a la victimización?
 - Los niveles de victimización en los centros de secundaria no responden a las cifras manejadas por los medios de comunicación, ya que son mucho menores, dándose en primer ciclo de la ESO mayor número de conflictos.
 - Las características de reincidencia e intencionalidad son determinantes para identificar a un agresor o bully, pero no así para una víctima, que puede sufrir las acciones violentas de distintos miembros de la comunidad sin estas ser reincidentes.
 - Los alumnos de familias bien comunicadas obtienen una mejor valoración del profesor y mayores rendimientos, viéndose implicados en menor número de episodios violentos.
 - Alumnos percibidos por los profesores como “buenos”, no siempre aparecen como populares por sus compañeros, llegando a aparecer como rechazados.
6. También en la futura Tesis Doctoral tendremos que contrastar nuestros resultados con los resultados de las nuevas investigaciones que se están realizando. Así mismo contemplaremos estos resultados a la luz del cambiante marco legal educativo.

VIII. REFERENCIAS

- Ahmad, Y. y Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London: Routledge.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, DC.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- APA. (1994). *DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ararteko (2006). Convivencia y conflicto en los centros escolares. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica; K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Victoria-Gasteiz: Publicaciones de Ararteko.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66,447-456.
- Avilés, J.M.(2002) La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis Doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Famille et adolescente: prévention des conduites á risque. Adolescences d aujourd'hui*,
- Carlson, J. J., y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (3), 779-792.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicológica. Temes Destudi*. 83, 60-68
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). *Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula*. *Rev. de Psicol. Gral y Aplic.*, 54 (2), 297-311
- Cava, M.J. Musitu, G. Y Murgui, S. (2006). *Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional*. *Psicothema* 18,3, 367-373
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J. y Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence. Age and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (6) 851-867.

- Criag, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depresión, anxiety, and agresión in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Criado, M. J., del Amo, A., Fernández, R. y González, J. (2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno bullying. *X Congreso INFAD sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas*. Teruel.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Rockhill, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Martín, E., Ochaita, E., Barrios, A., De Dios, M.J., Gutierrez, H. y Montero, I. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, C. (2002). Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado. *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: Los desafíos de la violencia*. Alicante.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Dorothy, S. y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S. y Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: implications of school counselor. *The School Counselor*, 44, 35-47.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Director: Prof. Gonzalo Musitu.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19,1, 108-113
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Fundación Infancia y Aprendizaje. Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?. *VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía, Valencia.
- Fagan J. y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Fernandez Enguita (2007) en su artículo Vivir de la alarma social. El caso Piñuel, o como hacer pasar una chapuza por investigación dando al público lo que quiere oír. *Papeles de Sociología*, nº7/07. <http://papelesdesociologia.usal.es/>
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.

- Garnefski, N. y Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emocional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 343-361.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
- Goldstein, A. (1999). Aggression reduction strategies: effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14 (1), 40-58.
- Gracia, E. y Herrero, J (2004). Deeterminants of Social Integration in the Community: An Exploratory Análisis of Personal, Interpersonal and Situational Variables. *Journal of Community y Applied Social Psychology*., 13:1-15
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R. S. Moser y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective* (pp.72-101). Springfield: Charles C. Thomas.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violenta Behavior*, 9, 379-400.
- Guterman, N. B., Hahm, H. C., y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), 59-81.
- Hernández, T. Y Casares, E. (2002). Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2005). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*.
- Hoover, J. H., y Juul, K. (1993). Bullying in Europe and the United States. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 2, 25-29.
- Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V. y Schwab-Stone, M. (2005). Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: family, school, and peers. *9th European Congress of Psychology*. Granada.
- Iglesias, L. (2000). *Cero en conducta*. El Correo de la UNESCO. Enero, pp. 14-16.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidos.
- Johnson, D., y Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association*, 25 (5), 665-677.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 671-674.
- Kochenderfer-Ladd, B., y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72 (1), 134-151.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.

- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E., y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23 (3), 287-303.
- 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.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R. y Stouthamer M. (1998). Juvenile agresión at home and at school. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Maccoby, E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Macneil, G. (2002). School bullying: an overview. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc. McCoy, V. H., Messiah, S. E., y Yu, Z. (2001). Perpetrators, victims and observers of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (9), 890-909.
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (1), 64-67.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145- 1157.
- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck’s personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1998). *Sex differences in direct and indirect peer victimization: the development of a multidimensional victim scale*. Colchester: University of Essex.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- O’Moore, A. M. (1995). Bullying behavior in children and adolescents in Ireland. *Child Sociology*, 9, 54-72.
- O’Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- O’Moore, A. M. y Hillery, B. (1991) What do teachers need to know?. En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*. Harlow: Longman.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routledge.

- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación internacional de las enfermedades, trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10)*. Ginebra: OMS.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, 23-26.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27, 191-216.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paetsch, J. J., y Bertrand, L. D. (1999). Victimization and delinquency among Canadian youth. *Adolescence*, 34 (134), 351-367.
- Pareja, J.A. (2002). La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Tesis Doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pérez, G. (2003). Educación social y violencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales: *La sociedad educadora* (pp. 165-183). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Pichardo, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Dir.: Eduardo Fernández y Miguel Moreno.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). Violencia y Acoso Escolar. Informe Cisneros VII. Instituto de Innovación Educativa. www.acosoescolar.com
- 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.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615-627.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 66, 53-56.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Scandroglio, B. (2004). Violencia grupal juvenil: de la teoría del comportamiento planificado a la teoría de la identidad social. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Dir.: Antonio Martín.
- 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.
- Serrano, A. E Iborra, I (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Smith, P., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Smith, P. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School*, 39 (2), 127-138.
- Tattum, D. P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- van Aken, M.A.G., van Lieshout, C.F.M., Scholte, R.H.J. y Branje, S.J.T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- William, K., Chambers, M., Logan, S. y Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Winn, M. (1992). *Unplugging the Plug-In Drug*. London: Penguin Books.

IX. ANEXO

En el anexo adjunto, en formato CD-rom, se incluyen los instrumentos utilizados en esta investigación.