



Grado en Psicología
Trabajo de Fin de Grado
Curso 2015/2016
Convocatoria Junio

Modalidad: Investigación.

Título: Acoso Escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en un Instituto de Elche.

Autor: Segura Landín, Lucía.

Tutora: Estévez López, Estefanía.



Elche a 14 de junio de 2016

ÍNDICE.

1. Resumen.....	3
2. Introducción.....	4
3. Método.....	8
4. Resultados.....	10
5. Conclusión.....	14
6. Bibliografía.....	18
Tabla 1.....	8
Tabla 2.....	10
Tabla 3.....	11
Tabla 4.....	12
Tabla 5.....	12
Tabla 6.....	13
Tabla 7.....	13
Anexo A.....	24
Anexo B.....	29

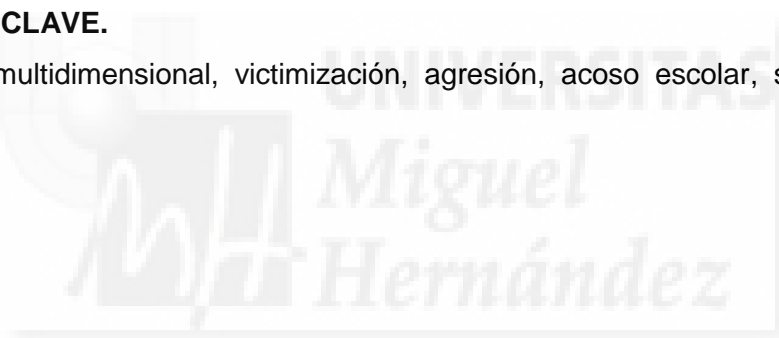


RESUMEN.

El objetivo del presente estudio es analizar las diferencias en autoestima entre adolescentes con problemas de agresividad en la escuela y adolescentes victimizados por sus iguales, analizar los índices depresivos tanto en agresores como en víctimas, y conocer los lugares más frecuentes donde se produce acoso. Se adopta una concepción multidimensional de la autoestima y se analizan las dimensiones familiar, escolar, física, social y emocional. Para esta investigación participaron 183 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 16 años y escolarizados en un centro de enseñanza de la Comunidad Valenciana. Los resultados obtenidos confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre agresores y víctimas en la siguiente dirección: el grupo de víctimas presenta una mayor puntuación en las dimensiones familiar, académica, y social de la autoestima y también presentan índices depresivos mayores, mientras que los agresores tienen una mayor puntuación en la dimensión académica.

PALABRAS CLAVE.

Autoestima multidimensional, victimización, agresión, acoso escolar, sintomatología depresiva.



INTRODUCCIÓN.

El acoso escolar ha sido objeto de alarma y atención en los últimos años. El primer estudio longitudinal sobre esta problemática fue realizado por Dan Olweus en Noruega (1983), quien define el acoso escolar 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”*. 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/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”*.

Parece ser que el acoso escolar está presente en todos los centros escolares en mayor o menor medida y que se extiende entre diversas culturas. 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 intimidación, distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores. Estos datos nos indican que, existen más del doble de agresores que de víctimas. Avilés y Monjas (2005) realizaron una investigación en la que señalaron que el 11,6% de los alumnos se había visto implicado en situaciones de abuso, de éstos el 5,7% fueron víctimas y el 5,9% agresores. El estudio llevado a cabo por el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) presentan mayores índices de afectación, el porcentaje de víctimas se eleva al 12,5% mientras que el de agresores aumenta hasta el 7,6%. Por último, destacamos un estudio realizado en la ciudad autónoma de Ceuta (Ramírez, 2006) donde se ponen de manifiesto unos niveles parecidos a algunos de los comentados anteriormente, situándose la tasa de afectados por el maltrato en el 10.5%: 6.4% víctimas y 3.1% agresores.

El acoso escolar ocurre en todos los lugares del instituto, aunque el tipo de agresión que se realice en cada lugar dependerá de si está más o menos vigilada por adultos. Para los actos de violencia física, el agresor siempre intentará buscar aquellos lugares donde no esté la supervisión de ningún profesor, como los pasillos, el patio o la entrada y salida del centro (Macneil, 2002). En estos lugares la presencia de adultos

es menor, y 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).

Según la investigación realizada por ISEI-IVEI (2012), en la educación secundaria el porcentaje más alto de maltrato se produce dentro del aula (32,5%), probablemente en los tiempos de cambio de profesorado, lo que evidencia que el aula no es un lugar donde el alumnado esté a salvo de recibir malos tratos por parte de sus compañeros. Aunque también en la secundaria sigue teniendo un gran peso las situaciones de maltrato en el patio (21,4%), donde la conducta más frecuente que se produce es el maltrato verbal. Y por último sería los pasillos, aseos, o la entrada y salida al centro (14,1%).

La investigación sobre victimización escolar sugiere que los adolescentes victimizados sufren, en muchas ocasiones, graves consecuencias psicológicas y sociales (Defensor del Pueblo, 2007). Ser objeto de victimización implica que un estudiante tenga que estar sometido todos los días a una gran variedad de comportamientos por parte de otro compañero, ya sean insultos, hacerle burla, ponerle motes, ignorarle completamente, pegarle o amenazarle (Olweus, 1999; Ortega, 1994). Algunos agresores usarán la violencia física o verbal, mientras que otros la persuasión y manipulación (Rodríguez, 2004). Aun así, cualquier tipo de agresión causa en la víctima un gran impacto en su vida, que se muestran en conductas como la negativa a asistir al colegio o instituto, preocupación y ansiedad, así como síntomas depresivos (Storch, et al., 2005), viéndose afectada notablemente su autoestima.

La autoestima es la valoración que la persona hace de sí misma, de modo que por un lado, el adolescente puede tener una imagen general de sí mismo favorable o desfavorable, y por otro lado, puesto que también se desenvuelve en diversos contextos como el familiar, escolar y social, también se desarrolla una imagen de sí mismo específica en cada uno de ellos (Cava, Musitu y Vera, 2000). Por ello, para comprobar si existen diferencias en autoestima entre agresores y víctimas, es necesario adoptar una perspectiva multidimensional (Herrero, Musitu y Gracia, 1995).

Ahondando en el bienestar emocional, se ha comprobado que la autoestima emocional de los adolescentes victimizados podría estar seriamente afectada ya que suelen presentar síntomas de ansiedad y depresión, sentimientos de soledad y estrés, así como baja satisfacción con la vida (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006), inseguridad, malestar o infelicidad (Harris et al. 2006). Las víctimas suelen presentar una baja autoestima física ya que suelen ser personas de complexión débil, acompañada en ocasiones de algún tipo de discapacidad, obesidad, o de cualquier otro signo visible que el agresor/a elegiría para atacar a la víctima (Olweus, 1998).

La autoestima familiar también tiene un estrecho vínculo con la violencia escolar. Los adolescentes con una elevada autoestima familiar tienden a mostrar una menor implicación en este tipo de comportamientos (Andreou, 2000; Cava *et al.*, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006). En este caso, las víctimas suelen presentar una elevada autoestima familiar ya que se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia (Criado, del Amo, Fernández y González, 2002; Defensor del pueblo, 1999; Díaz-Aguado, 2002), también suelen presentar un clima de apoyo, cohesión, confianza e intimidad entre los miembros de la familia, y promueven dinámicas de comunicación abiertas y empáticas (Lila y Buelga, 2003; Musitu y Cava, 2003; Musitu, Jiménez y Povedano, 2008).

Las víctimas presentan una baja autoestima escolar ya que valoran su vida escolar como poco gratificante y se sienten menos vinculados con la escuela (Goldstein, Young y Boyd, 2008), son rechazadas por sus iguales, tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y son considerados menos cooperadores que el resto de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000). Además, disfrutan menos de las actividades en la escuela, perciben el clima social del aula como menos favorable, se muestran insatisfechos en las relaciones con sus profesores y compañeros (Cava y Musitu, 2000). Los alumnos que perciben de modo negativo el clima escolar tienen un pobre ajuste escolar y problemas en sus relaciones sociales (Cava *et al.*, 2010; Martínez, Buelga y Cava, 2007).

La autoestima social de las víctimas también suele verse afectada ya que los alumnos que perciben de modo negativo el clima escolar tienen problemas en sus relaciones sociales (como rechazo o aislamiento) y, en consecuencia, elevados sentimientos de soledad (Cava *et al.*, 2010; Martínez, Buelga, y Cava, 2007). De hecho, las víctimas suelen informar de unas relaciones sociales en el contexto escolar pobres, insatisfactorias y se sienten excluidos del grupo de iguales (Abrams, Rutland y Cameron, 2003; Abrams, Rutland, Cameron y Ferrell, 2007; Cassidy, 2009; Putallaz *et al.*, 2007). Además, tienen dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros (Defensor del pueblo, 1999; Díaz-Aguado, 2002).

Respecto a los agresores, presentan una baja autoestima familiar, ya que las familias con hijos agresivos se caracterizan por la existencia de problemas de comunicación, frecuentes conflictos y falta de apoyo parental, además, carecen de afecto, e implicación por parte de los padres, permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo, y utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares (Estévez, Musitu y Herrero, *en prensa*; Martínez, Estévez y Jiménez, 2003), factores que pueden desarrollar en el adolescente una autopercepción negativa de su ámbito familiar. Por otro lado, la autoestima física de los agresores no suele verse afectada,

ya que son personas que se sienten fuertes y confiados, autosuficientes dentro del grupo porque tienen una mayor popularidad que la víctima, son impulsivos, presentan falta de empatía hacia el sufrimiento de la víctima y falta de sentimientos de culpabilidad (Olweus, 1998; Ortega, 1994), tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos lo que presenta una autoestima emocional media o incluso alta (Cerezo, 1999; Fernández, 1998; Olweus, 1998; y Trianes, 2000).

Los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela presentan una baja autoestima escolar, el rendimiento escolar es bajo, muestran una actitud negativa hacia la escuela, presentan una actitud hostil y desafiante hacia los profesores y es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de clase (Cerezo, 1999; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Fernández, 1998; Olweus, 2005; y Trianes, 2000).

Los agresores presentan elevada autoestima social (Andreou, 2000), ya que suelen ser figuras importantes en su grupo de iguales, e incluso populares y queridos entre sus compañeros, lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de autoestima (Little y cols., 2003a). Algunos autores observan una elevada autoestima en los adolescentes agresores (Seals y Young, 2003) mientras que en otros trabajos se obtienen bajas puntuaciones en esta variable (Mynard y Joseph, 1997). No obstante, parece existir cierto consenso acerca de la seguridad en sí mismos y los escasos síntomas de ansiedad y depresión de éstos alumnos (Kumpulainen et al., 2001).

Los trabajos que examinan conjuntamente varias dimensiones de autoestima en relación con los problemas de agresión y victimización en la escuela son muy escasos en nuestro contexto nacional, especialmente la dimensión emocional en agresores, ya que suele haber contradicción de resultados. Teniendo en cuenta las investigaciones previas, consideramos oportuno llevar a cabo un estudio que nos acerque al problema de la violencia escolar y su asociación con los diferentes tipos de autoestima. Resulta de gran interés conocer cómo se sienten los adolescentes que están implicados en esta problemática, ya que puede resultar de gran utilidad en el diseño de intervenciones efectivas. En este sentido, el presente estudio tiene cuatro objetivos, el primero conocer los lugares donde se produce el acoso escolar, el segundo objetivo analizar si existen diferencias entre los adolescentes victimizados y no victimizados en las dimensiones de autoestima emocional, física, social, escolar y familiar, el tercer objetivo analizar si existen diferencias entre los adolescentes agresivos y no agresivos en las distintas dimensiones de autoestima y el cuarto objetivo, analizar si existe sintomatología depresiva en agresores y víctimas.

Partiendo de estos objetivos se plantearon cuatro hipótesis en nuestro estudio: (1) los lugares más frecuentes de acoso escolar sería aquellos donde no exista presencia del

profesor, (2) los adolescentes victimizados presentarán una mayor autoestima familiar, y una menor autoestima emocional, física, social y académica, (3) los adolescentes agresores presentarán una mayor autoestima social, emocional y física, y menor autoestima familiar y académica, (4) las víctimas presentarán mayor sintomatología depresiva que los agresores.

MÉTODO.

Muestra.

La muestra estuvo formada por 183 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, procedentes de un Instituto público de la ciudad de Elche. Del total de los sujetos, el 44,3% fueron mujeres (N=81) y el 55,7% hombres (N=102), con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, ($M=13,68$ $DT=1,3$). Todos los adolescentes cursaban estudios de secundaria. El 23,5% eran estudiantes de 1ºESO (N=43), el 23% estudiantes de 2ºESO (N=42), el 27,3% estudiantes de 3ºESO (N=50), y finalmente, el 26,2% estudiantes de 4º ESO (N=48).

Tabla 1. Porcentaje de sexo, curso y edades.

Sexo				Curso								Edades			
Chico		Chica		1ºESO		2ºESO		3ºESO		4ºESO		11-13		14-16	
F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
102	55,7	81	44,3	43	23,5	42	23,0	50	27,3	48	26,2	79	43,2	104	56,8
Total		N= 183													
%		100%													

Instrumentos.

Se utilizaron cuestionarios de conducta violenta y victimización, así como de autoestima multidimensional y sintomatología depresiva (Anexo A). En concreto, los instrumentos utilizados fueron:

Escala de lugares ad hoc: se utilizó una escala compuesta por 8 ítems. En esta escala los adolescentes indicaron los lugares más frecuentes donde se producen las intimidaciones (en la clase cuando está algún profesor/a, en los pasillos del Instituto, en los aseos, etc.), pudiendo elegir más de una opción.

Escala de Conducta Violenta en la Escuela: se utilizó una escala compuesta por 25 ítems (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). En esta escala los adolescentes indicaron la frecuencia con que habían participado en 25 comportamientos de carácter violento en la escuela en los últimos 12 meses, en un rango de respuesta de 1 -nunca- a 4 -siempre-. Los ítems evalúan dos tipos de conducta violenta en el contexto

escolar: por un lado, la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura (ej. “Soy una persona que se pelea con los demás”), reactiva (ej. “Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también”) e instrumental (ej. “Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero”); por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura (ej. “Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as”), reactiva (ej. “Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos”) e instrumental (ej. “Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás”). La consistencia interna de esta dimensión, medida a través del Alfa de Cronbach, fue de ,902.

Escala de Victimización: se utilizó una escala compuesta por 20 ítems. Este instrumento ha sido elaborado por el Equipo Lisis, a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). En esta escala los adolescentes indicaron la frecuencia con la que sufrían acoso en el instituto, durante el curso escolar, en un rango de respuesta de 1 –nunca- a 4 –siempre-. Los 20 ítems describen situaciones de victimización directa (ej. “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad”) e indirecta (ej. “Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo”) de los iguales. La consistencia interna de esta dimensión, medida a través del Alfa de Cronbach, fue de ,897.

Escala de Depresión: se utilizó una escala compuesta por 7 ítems (Herrero y Meneses, 2006). En esta escala los adolescentes indicaron la frecuencia en la que se sintieron deprimidos en el último mes, (ej. “Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo”) en un rango de respuesta de 1 –nunca- a 4 –siempre-. La consistencia interna de esta dimensión, medida a través del Alfa de Cronbach, fue de ,560.

Escala Multidimensional de Autoestima: esta escala consta de 29 ítems (García y Musitu, 1999) que evalúan de 1 –siempre- a 3 –nunca- las autopercepciones de los adolescentes en cinco áreas: la familia (ej. “Me siento querido/a por mis padres”), la escuela (ej. “Hago bien los trabajos escolares”), el contexto social (ej. “Tengo muchos amigos/as”), las emociones (ej. “Me siento nervioso”) y la física (ej. “Soy una persona atractiva”). La consistencia interna de esta dimensión, medida a través del Alfa de Cronbach, fue de ,824.

Procedimiento.

La aplicación de los instrumentos se realizó después de obtener los correspondientes permisos paternos (Anexo B), y de haber hablado con el director y los tutores de cada curso de secundaria, donde se les informó de los objetivos perseguidos en el estudio.

Los adolescentes cumplimentaron el cuestionario en su Instituto durante un periodo regular de clase. La colaboración de los adolescentes fue, en todos los casos, consentida. También se les insistió en que era un cuestionario anónimo y confidencial.

RESULTADOS.

Se ha utilizado el programa SPSS versión 22 para el procesamiento estadístico de los datos a través de correlaciones de Pearson entre las distintas dimensiones de las variables de autoestima, agresión y victimización, así como análisis de varianza (ANOVA) para los grupos de alta y baja victimización y alta y baja agresión. Se calculó mediante la media más/menos 1 desviación típica en las puntuaciones de los cuestionarios de victimización y agresión.

Como puede observarse en la Tabla 2 la presencia de adultos es importante para disminuir la frecuencia de sucesos de acoso. Cuando el alumno quiere acosar a su compañero de clase, la mayor parte de sus intimidaciones se ubica en escenarios donde no aparece la figura del profesor como por ejemplo, el patio cuando no está el profesorado (56,3%), en la clase cuando no está el profesorado (53%), y en los pasillos (30,1%). En segundo lugar, hemos encontrado también una incidencia importante para las acciones cometidas en la calle (56,3%), y al salir de clase (42,6%). Por lo que respecta a las relaciones encontradas entre variables, el recinto escolar, es el lugar donde el alumno sufre más intimidación, sobre todo cuando no está la presencia de los profesores (47,66%).

Tabla 2. Localización de las intimidaciones por sexo.

	Sexo		Total
	Chica	Chico	
Clase si profe	6 (3,3%)	15 (8,2%)	21 (11,5%)
Clase no profe	50 (27,3%)	47 (25,7%)	97 (53%)
Pasillos	21 (11,5%)	34 (18,6%)	55 (30,1%)
Aseos	10 (5,5%)	25 (13,7%)	35 (19,1%)
Patio si profe	1 (0,5)	9 (4,9%)	10 (5,5%)
Patio no profe	46 (25,1%)	57 (31,1%)	103 (56,3%)
Salir de clase	32 (17,5)	46 (25,1%)	78 (42,6%)
Calle	40 (21,9%)	63 (34,4%)	103 (56,3 %)

En el análisis por sexo se puede observar que tanto las chicas como los chicos coinciden que los lugares más frecuentes donde se producen las intimidaciones son, la

clase cuando no está la presencia de ningún profesor, el patio cuando no está la presencia de ningún profesor y en la calle.

En las Tablas 3 y 4 se presentan las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio, así como las medias y desviaciones típicas para la muestra general en cada dimensión. Como se puede observar en la Tabla 3, de forma general, todas las dimensiones de autoestima (familiar, académica, física, emocional y social) presentan una relación negativa con la depresión. La victimización relacional correlaciona negativamente y significativamente con la autoestima familiar (-.229**). La autoestima académica se relaciona negativamente y significativamente con los tres tipos de victimización analizados (relacional, -.174*; física, -.184*; verbal, -.176*).

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre las variables, media y desviación típica.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.AUTFAM	1	.343**	.256**	.367**	.110	-.386**	-.229**	-.125	-.140
2.AUTACA		1	.216**	.141	.085	-.222**	-.174*	-.184*	-.176*
3.AUTFIS			1	.253**	.481**	-.235**	-.059	-.019	.059
4.AUTEMO				1	.349**	-.354**	-.076	-.095	-.091
5.AUTSOC					1	-.261**	-.137	-.032	-.014
6.DEP						1	.166*	.064	.115
7.VICTREL							1	.455**	.670**
8.VICTFIS								1	.595**
9.VICTVER									1
Media	16,22	15,97	11,91	11,30	14,95	15,44	16,61	4,61	8,86
Desviación Típica	2,35	2,7	2,1	1,73	2,27	3,24	4,1	1,23	3,2

**La correlación es significativa en el nivel 0,01

*La correlación es significativa en el nivel 0,05

En la tabla 4, al igual que ocurre con las víctimas, en los agresores se puede observar que todas las dimensiones de autoestima (familiar, académica, física, emocional y social) presentan una relación negativa con la depresión. La autoestima académica correlaciona negativamente y significativamente con la agresión física (-.278*) y la agresión verbal (-.234**). La autoestima emocional correlaciona negativamente y significativamente con la agresión verbal (-.151*).

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre las variables, media y desviación típica.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.AUTFAM	1	.343**	.256**	.367**	.110	-.386**	-.042	-.083	-.084
2.AUTACA		1	.216**	.141	.085	-.222**	-.138	-.278*	-.234**
3.AUTFIS			1	.253**	.481**	-.235**	-.013	-.043	.024
4.AUTEMO				1	.349**	-.354**	-.044	-.063	-.151*
5.AUTSOC					1	-.261**	-.014	-.025	-.028
6.DEP						1	.012	.036	.048
7.AGREREL							1	.542**	.722**
8.AGREFIS								1	.689**
9.AGREVER									1
Media	16,22	15,97	11,91	11,30	14,95	15,44	14,69	8,95	9,01
Desviación Típica	2,35	2,7	2,1	1,73	2,27	3,24	3,64	2,9	3,

**La correlación es significativa en el nivel 0,01

*La correlación es significativa en el nivel 0,05

En la Tabla 5 se presentan las puntuaciones de diferentes tipos de agresividad en función del sexo. Se encuentra diferencias significativas en la agresividad física y en la verbal. Como se puede observar en la tabla, los chicos tienen puntuaciones más altas que las chicas en las tres dimensiones de agresividad (relacional, física y verbal).

Tabla 5. Medias, Desviaciones típicas y resultados de ANOVA entre los diferentes tipos de variables en función del sexo.

	Chico. Media (DT)	Chica. Media (DT)	F	Sig.
AGREREL	15,05 (4,3)	14,25 (2,62)	2,202	.14
AGREFIS	9,84 (3,3)	7,83 (1,72)	24,876	.000
AGREVER	9,53 (3,3)	8,35 (2,3)	7,635	.006

$P < .05$

En las tablas 6 y 7 se presenta los resultados del ANOVA para los grupos de alta y baja victimización y alta y baja agresión, respectivamente. Como se observa en la Tabla 6 los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de baja victimización y alta victimización en autoestima familiar ($F=5,62$, $p=.004$), académica ($F=4,03$, $p=.019$), social ($F=3,43$, $p=.034$) y depresión ($F=3,24$, $p=.041$). Sin embargo, los alumnos victimizados no parecen diferir en autoestima física ni emocional respecto de aquellos no victimizados.

Tabla 6. Medias, Desviaciones típicas y resultados ANOVA para los grupos de baja y alta victimización.

	Baja victimización Media (D.T)	Alta victimización Media (D.T)	<i>F</i>	Sig.
AUTFAM	16,51 (2,17)	14,89 (2,41)	5,621	.004
AUTACA	16,35 (2,54)	14,89 (3,1)	4,037	.019
AUTFIS	11,92 (1,93)	10,82 (1,63)	,626	.536
AUTEMO	11,37 (1,8)	10,82 (1,63)	1,237	.293
AUTSOC	15,16 (2,1)	15,18 (2,31)	3,434	.034
DEP	15,17 (3,15)	16,86 (2,8)	3,244	.041

P < .05

En la Tabla 7 aparecen los resultados del ANOVA para los grupos de baja y alta agresividad. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de baja agresividad y alta agresividad en autoestima académica ($F=3,64$, $p=.028$). Sin embargo, los alumnos agresores no parecen diferir en autoestima familiar, física, social, emocional ni presentan índices depresivos respecto de aquellos no agresivos.

Tabla 7. Medias, Desviaciones típicas y resultados ANOVA para los grupos de baja y alta agresión.

	Baja agresividad Media (D.T)	Alta agresividad Media (D.T)	<i>F</i>	Sig.
AUTFAM	16,29 (2,5)	15,24 (2,45)	2,218	.112
AUTACA	16,22 (2,52)	14,52 (3,01)	3,64	.028
AUTFIS	11,86 (2,1)	11,48 (2,65)	1,116	.330
AUTEMO	11,37 (1,73)	10,52 (2,)	2,423	.092
AUTSOC	14,86 (2,3)	14,38 (3,)	2,03	.134
DEP	15,31 (3,45)	16,19 (3,)	,662	.517

P < .05

CONCLUSIÓN.

El principal objetivo de la presente investigación era conocer los lugares donde se produce el acoso escolar, analizar si existen diferencias entre los adolescentes victimizados y no victimizados y los adolescentes agresivos y no agresivos en las distintas dimensiones de autoestima (emocional, física, social, escolar y familiar) y analizar si existe sintomatología depresiva en agresores y víctimas. Los resultados indican que, en general, los adolescentes victimizados se perciben a sí mismos más negativamente en los dominios social, familiar y académica de la autoestima y además presentan sintomatología depresiva. Los agresores se perciben de forma negativa en el dominio académico.

Los resultados de este estudio confirman la primera hipótesis planteada, ya que el acoso escolar se produce cuando no está la presencia del profesorado. Las investigaciones muestran que las conductas de intimidación se dan principalmente en contextos escolares que se caracterizan por ser poco estructurados y donde no existe supervisión de adultos. En este sentido, los recreos, la salida del colegio y algunos espacios como los baños son lugares propicios. Según la investigación realizada por ISEI-IVEI (2012), el aula es el lugar donde principalmente se ubica el maltrato en la secundaria, probablemente en los tiempos de cambio del profesorado, aunque también sigue teniendo un gran peso las situaciones de maltrato en el patio. Por lo que respecta a las relaciones encontradas entre variables, el recinto escolar, es el lugar en que el alumnado sitúa la mayoría de las intimidaciones, siendo las más frecuentes cuando no está la presencia del profesorado.

En relación con la segunda hipótesis, se esperaba que los adolescentes victimizados mostrasen una elevada autoestima familiar y menor autoestima física, emocional, social y académica. El investigador ve que la hipótesis no se puede sostener en función de los resultados obtenidos. Las víctimas que presentan una baja autoestima familiar puede ser debido a que provienen de familias con dificultades para comunicarse y perciben una menor cohesión familiar. El conflicto familiar percibido por el adolescente podría ser un acontecimiento estresante de tal magnitud que contribuye a que el estudiante sea objeto de victimización en la escuela (Boldizar, Perry y Perry, 1989). Pero además, una familia en la que los conflictos son frecuentes parece disminuir los recursos personales de los adolescentes, como la autoestima, y potenciar la presencia de síntomas depresivos (Garandeanu y Cillesen, 2006).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de la autoestima emocional y física, puede ser debido a que las víctimas no se vean débiles a nivel físico o que la victimización no esté relacionada con aspectos físicos

vulnerables, sino por otros motivos como la carencia de habilidades sociales, ya que algunos adolescentes victimizados carecen de las habilidades sociales requeridas para comportarse efectivamente, saber cómo manejar el conflicto, y la regulación de la agresión, además, no saben cómo adquirir las habilidades sociales por sí mismos (Avilés, 2006).

La autoestima emocional de las víctimas no se vio afectada, a diferencia de lo encontrado en la literatura científica, que se plantea que ser víctima de acoso escolar está relacionado con baja autoestima emocional; ya que se suelen ser pacíficos, tímidos, reservados, e inseguros (Hill y Merrell, 2004). Aunque hay que destacar que algunos autores consideran que la autoestima emocional no presenta ninguna relación entre la victimización y el aumento de los problemas emocionales ya existentes en la víctima (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2001). Otra aportación semejante fue la de Cerezo (2001) ya que no encontró asociación entre la victimización y la baja autoestima emocional.

Respecto de la autoestima social y académica se ha observado que los adolescentes victimizados presentan una baja autoestima social y académica. Los resultados de este estudio apoyan los obtenidos por otros autores que han observado que las víctimas presentan un peor ajuste escolar (Cava et al., 2010; Ladd et al., 1999; Putallaz et al., 2007). Los adolescentes poco integrados en el escenario escolar, en términos de pobre ajuste y percepción negativa del clima escolar, tienden a ser víctimas de agresión en este contexto. La autoestima social de las víctimas que sufren acoso escolar también se ve afectada, ya que viven sus relaciones interpersonales con un alto grado de timidez que en ocasiones les lleva al retraimiento y aislamiento social. En general las víctimas son sujetos rechazados, difícilmente tienen un verdadero amigo en clase y les cuesta mucho trabajo hacerlos. Son niños aislados que tienen unas redes sociales de apoyo con compañeros y profesores muy pobres (Perren y Alsaker, 2006).

En relación con la tercera hipótesis, se esperaba encontrar que los adolescentes agresores mostrasen una elevada autoestima social, emocional y física y menor autoestima familiar y académica. La hipótesis no se puede sostener en función de los resultados obtenidos. Ya que no se encontró diferencias estadísticamente significativas con respecto de la autoestima familiar de los agresores, puede ser debido a que estos adolescentes aunque vivan en el seno de una familia desestructurada no necesariamente pueden llevar a la adquisición de hábitos de conductas violentas. Por lo tanto, podemos afirmar que la estructura familiar no determina la presencia de conflictos intrafamiliares, sino que son mucho más representativas otro tipo de características como la relación entre los miembros de la

familia, la comunicación, etc. (Hernández Prados y Ortega, 2004). En el estudio de Benítez y Justicia (2006), el 38% de jóvenes provenientes de familias no violentas admitió haberse visto implicado alguna vez en actos violentos.

Los agresores presentan una elevada autoestima social, emocional y física, estos resultados son coherentes con los encontrados en investigaciones previas que indican que la autoestima social de los adolescentes violentos no se ve afectada ya que sus compañeros refuerzan la agresión y además ellos perciben que cuando ocurre la agresión “están bromeando” o “están reaccionando a la provocación” (Olweus, 2005). El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo y son más populares entre sus compañeros que las víctimas (Defensor del pueblo, 1999; Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000). Tienen a desarrollar amistades con otros que son similares a ellos en términos de valores, actitudes y comportamiento, teniendo por tanto normalmente un grupo de amigos que les apoya y admira (Little, Heinrich et al., 2003). Los agresores, tienen mayor fortaleza física con respecto a las víctimas, lo cual está asociado a una elevada autoestima física, como menciona Llinares et al. (2001), además son los mayores de un grupo, generalmente por haber repetido algún curso (Cerezo, 1997; Olweus, 2005; Ortega, 1998; Ortega y Mora, 2000). Por último, en relación a la autoestima emocional se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004) probablemente debido al 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.

Los agresores presentan baja autoestima académica, este resultado coincide con lo apuntado por Ortega (2005), ya que considera que normalmente estos alumnos no obtienen buenos resultados académicos y tienen problemas a la hora de enfrentarse a tareas de carácter cognitivo, además presentan un bajo rendimiento escolar y una actitud negativa hacia la escuela. Otras investigaciones han revelado que los jóvenes que exhiben acciones violentas en el contexto escolar, presentan una autoestima académica desfavorable (Donnelland, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005).

Los resultados de la investigación muestran que las víctimas presentan una mayor sintomatología depresiva que los agresores, confirmando la cuarta hipótesis. Estudios previos han documentado cómo la victimización en la escuela está vinculada con la baja autoestima, la presencia de sintomatología depresiva, la ansiedad, y el estrés en los adolescentes victimizados. (Giletta, Scholte, Engels y Larsen, 2010; Turner, Finkelhor y Ormrod, 2010). Sin embargo, los adolescentes agresivos, se perciben a sí mismos como altamente competentes en el dominio emocional. Este resultado va en la línea del apuntado por Angold y Castello (1993), quienes no encontraron a penas co-

ocurrencia entre el comportamiento agresivo del adolescente y la existencia de problemas emocionales. El comportamiento agresivo no tiene porqué ser ni consecuencia ni origen directo de la depresión y estrés (Herrero, Estévez, y Musitu, 2005) puesto que la mayoría de agresores presentan un adecuado ajuste emocional. Además, los adolescentes agresores presentan bajos niveles de ansiedad y de inseguridad (Veenstra et al., 2005).

Para concluir, los resultados de esta investigación señalan la importancia de adoptar una perspectiva multidimensional en el estudio de la autoestima en agresores y víctimas en el instituto, ya que han presentado claras diferencias entre los grupos de estudiantes considerados. Basándonos en estos resultados, conviene advertir que, en el caso de las víctimas y de acuerdo con las edades de los participantes, parece necesario desarrollar estrategias dirigidas a aumentar su autoestima en los dominios académicos, familiar y social. En el caso de los agresores, las estrategias deberían dirigirse a aumentar su competencia académica. Por último, los resultados pueden ser de utilidad para orientar el diseño de programas de intervención destinado a modificar el comportamiento inapropiado de algunos estudiantes, mejorar la calidad de vida de las víctimas de violencia escolar, así como fomentar la convivencia pacífica en los centros de enseñanza.

Sin embargo esta investigación cuenta con algunas limitaciones que pueden afectar a la generalidad de los resultados obtenidos. Una primera limitación se fundamenta en el carácter transversal de los datos, por lo que no es posible establecer relaciones causales entre las variables. Un estudio longitudinal con medidas en distintos tiempos ayudaría a la clarificación de las relaciones aquí observadas. En segundo lugar, debemos tener en cuenta que, aunque los cuestionarios fueron administrados de forma anónima, los adolescentes auto-cumplimentaron los instrumentos y esto podría crear un sesgo en la respuesta que podría impactar en la validez y capacidad de generalización de los datos. Una tercera limitación, sería la muestra del estudio, ya que es una muestra pequeña y poco representativa, lo que resulta difícil interpretar los datos obtenidos en las escalas. Una cuarta limitación sería la poca fiabilidad que se obtuvo en la *escala de depresión*, ya que el valor obtenido ($,560$) representa un valor medio, que nos indica que no existe un elevado grado de covariación entre los ítems y que es un escala poco fiable. No podemos afirmar con rotundidad que este test mida un rasgo unitario. También puede deberse al poco número de ítems que presenta. Y por último, comentar que en la literatura revisada no se encontraron estudios en los que se haya obtenido una relación directa entre la victimización y una elevada autoestima emocional, lo cual nos invita a seguir trabajando e investigando por el interés que, a nuestro juicio, presenta esta dimensión.

BIBLIOGRAFÍA.

- Abrams, D., Rutland, A. y Cameron, L. (2003). The development of subjective group dynamics: Children's judgments' of normative and deviant in-group and out-group individuals. *Child Development*, 74 (6), 1840–1856.
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L. y Ferrell, J. (2007). Older but wiliier: In-group accountability and the development of subjective group dynamics. *Developmental Psychology*, 43(1), 134–148.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Angold, A. y Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical and methodological issues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779-1791.
- Arregi, A. y Martínez, P. (2012). El maltrato entre iguales en Euskadi. Bilbao: ISEI.IVEI.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales –. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Avilés Martínez, J.M. (2006). *Bullying, el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, Amarú.
- Benítez, J.L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* Nº9 Vol. 4(2), pp. 151-170.
- BOLDIZAR, J., PERRY, D. & PERRY, L. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60, 571-579.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Poulin, F., Wanner, B. y Turgeon, L. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (3), 305-320.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology Education*, 12, 63-76.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The Relationships of Family and Classroom Environments with Peer Relational Victimization: An Analysis of their Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.

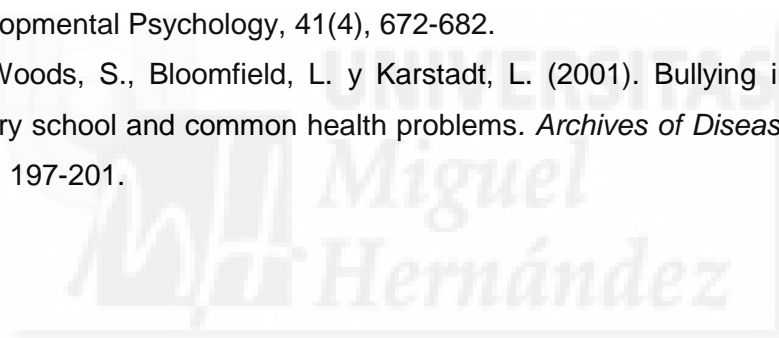
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 151-161.
- Cerezo, R. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, R. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- 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, R. N. y Grotpeter, J. K. (1996). *Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression*. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- 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). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Donnelland, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychology Science*, 16, 328-335.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991) Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- GARANDEAU, C. F. & CILLESEN, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Manual AF-5* (1ra ed.). Madrid: TEA
- GILETTA, M., SCHOLTE, R. H. J., ENGELS, R. C. M. E. & LARSEN, J. K. (2010). Body mass index and victimization during adolescence: The mediation role of depressive symptoms and self-esteem. *Journal of Psychosomatic Research*, 69, 541-547.
- Goldstein, S. E., Young, A. y Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 641-657.
- 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.
- Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Herrero, J., Musitu, G. y Gracia, E. (1995). Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas. *Revista de Psicología Social*, 10, 191-204.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- 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*.
- Hernández Prados y Ortega (2004). *Familias Monoparentales y Conflictividad Escolar*. <http://www.ucm.es/info/site/docu/23site/a2prados.pdf>. (Consultado 15/01/2006).
- Hill, D. K. y Merrell, K. W. (2004). Characteristics of "controversial" children: an exploration of teacher and parent social behavior rating scale data sets. *Psychology in the Schools*, 41(5), 497-507.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.

- 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. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Llinares, L. Molpeceres, M.A., & Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17 (2), 189-200.
- 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.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 64-67.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). *Development of the multidimensional peer-victimization scale*. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.
- Musitu, G., Jiménez, T. I. y Povedano, A. (2008). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. En A. Carpi, C. Gómez, C. Guerrero y F. Palmero (Coords), *Violencia y Sociedad* (pp. 59-99). Generalitat Valenciana. Conselleria D'Educació.
- MYNARD, H. & JOSEPH, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- 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. (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.
- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Ediciones Morata.
- 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). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. En *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- 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, L. (1998). *¿Qué es y cómo abordarla?. Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeras y compañeros*. España: Editorial Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. & Mora, J. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum Ediciones.
- Ortega, R. (2005). *Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia*.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully- victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen J., Kupersmidt, J., Coie, J. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- KUMPULAINEN, K., RÄSÄNEN, E. & PUURA, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Ramirez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

- SEALS, D. & 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*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.
- Storch, E. A., Heidgerken, A. D. Adkins J. W., Cole, M., Murphy, T. K., y Geffken, G. R. (2005). Peer victimization and the development of obsessive-compulsive disorder in adolescence. *Depression and Anxiety*, 21, 41-44.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- TURNER, H. A., FINKELHOR, D. & ORMROD, R. (2010). The effects of adolescent victimization on selfconcept and depressive symptoms. *Child Maltreatment*, 15 (1), 76-90.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. y Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in childhood* 85(3): 197-201.



Anexo A: Cuestionarios.

A continuación, veras unas frases que se refieren a comportamiento que algunos chicos y chicas realizan en el Instituto. El cuestionario es totalmente **anónimo**, y **confidencial**, así que se lo mas sincero posible.

Rodea con un lápiz, la opción de la que te sientas más identificado. Si te equivocas al responder puedes corregir borrando, no taches.

SIEMPRE 1	ALGUNAS VECES 2	NUNCA 3
----------------------------	----------------------------------	--------------------------

1. *Consigo fácilmente amigos/as {1}	1	2	3
2. Tengo miedo de algunas cosas {3}	1	2	3
3. *Hago bien los trabajos escolares (profesionales) {2}	1	2	3
4. Soy muy criticado/a en casa {4}	1	2	3
5. *Me cuido físicamente {5}	1	2	3
6. *Mis superiores (profesoras/es) me consideran un buen trabajador/a {2}	1	2	3
7. Muchas cosas me ponen nerviosa/o {3}	1	2	3
8. *Soy una persona amigable {1}	1	2	3
9. *Me siento feliz en casa {4}	1	2	3
10. *Me buscan para realizar actividades deportivas {5}	1	2	3
11. Mi familia está decepcionada de mí {4}	1	2	3
12. *Me considero elegante {5}	1	2	3
13. Es difícil para mí hacer amigos/as {1}	1	2	3
14. *Trabajo mucho en clase (en el trabajo) {2}	1	2	3
15. *Soy un chico/a alegre {1}	1	2	3
16. *Me gusta como soy físicamente {5}	1	2	3
17. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o {3}	1	2	3
18. *Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas {4}	1	2	3
19. *Mis profesoras/es me estiman {2}	1	2	3

20. Me cuesta hablar con desconocidos {1}	1	2	3
21. *Soy buena/o haciendo deporte {5}	1	2	3
22. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a (superior) {3}	1	2	3
23. *Mis padres me dan confianza {4}	1	2	3
24. *Soy un buen trabajador/a (estudiante) {2}	1	2	3
25. *Tengo muchos amigos/as {1}	1	2	3
26. Me siento nervioso/a {3}	1	2	3
27. *Mis profesores/as (superiores) me consideran inteligente y trabajador/a {2}	1	2	3
28. *Soy una persona atractiva {5}	1	2	3
29. *Me siento querido/a por mis padres {4}	1	2	3

En la siguiente tabla vas a encontrar preguntas sobre tus pensamientos durante **EL ÚLTIMO MES**. Responde por favor rodeando con un círculo la respuesta que mejor se ajuste a tus pensamientos. Por ejemplo, si en el último mes te has sentido muchas veces deprimido, rodea el 3 en la pregunta 3. Lo más adecuado es responder sin pensar demasiado, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

NUNCA 1	POCAS VECES 2	MUCHAS VECES 3	SIEMPRE 4
-------------------	-------------------------	--------------------------	---------------------

1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos.	1	2	3	4
2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo	1	2	3	4
3. Me sentí deprimido	1	2	3	4
4. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo	1	2	3	4
5. No dormí bien	1	2	3	4
6. Disfruté de la vida	1	2	3	4
7. Me sentí triste	1	2	3	4

NUNCA 1	POCAS VECES 2	MUCHAS VECES 3	SIEMPRE 4
------------	------------------	-------------------	--------------

1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad	1	2	3	4
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo	1	2	3	4
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo	1	2	3	4
4. Algún compañero/a me ha gritado	1	2	3	4
5. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad	1	2	3	4
6. Algún compañero/a me ha insultado	1	2	3	4
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia	1	2	3	4
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado	1	2	3	4
9. Algún compañero/a me ha amenazado	1	2	3	4
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería	1	2	3	4
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad	1	2	3	4
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas	1	2	3	4
13. Algún compañero/a me ha robado	1	2	3	4
14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal	1	2	3	4
15. Algún compañero/a me ha dado una paliza	1	2	3	4
16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia	1	2	3	4
17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros	1	2	3	4
18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho	1	2	3	4
19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as	1	2	3	4
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado	1	2	3	4

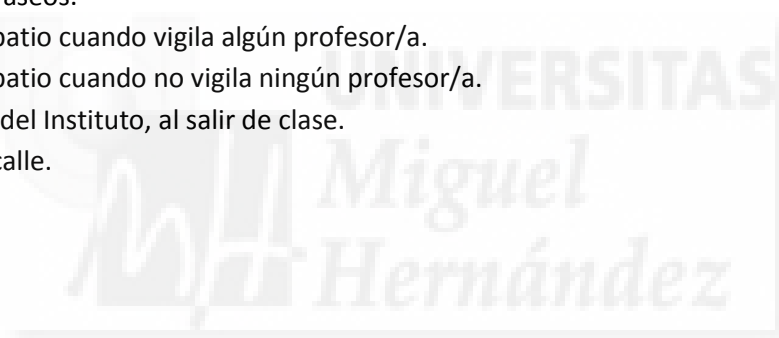
NUNCA 1	POCAS VECES 2	MUCHAS VECES 3	SIEMPRE 4
--------------------------	--------------------------------	---------------------------------	----------------------------

1. Soy una persona que se pelea con los demás	1	2	3	4
2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1	2	3	4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás	1	2	3	4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1	2	3	4
9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
10. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1	2	3	4
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1	2	3	4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4
14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos	1	2	3	4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1	2	3	4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1	2	3	4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle	1	2	3	4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas	1	2	3	4
19. Soy una persona que desprecia a los demás	1	2	3	4
20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero	1	2	3	4

21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4
22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as	1	2	3	4
23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona	1	2	3	4
24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás	1	2	3	4
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás	1	2	3	4

¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (puedes elegir más de una respuesta).

- a) En la clase cuando está algún profesor/a.
- b) En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c) En los pasillos del Instituto.
- d) En los aseos.
- e) En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f) En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
- g) Cerca del Instituto, al salir de clase.
- h) En la calle.



MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO B:

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

Se solicita al padre/madre el consentimiento para que su hijo/a participe y colabore en un trabajo para el departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Es un proyecto de investigación que se titula: "La convivencia escolar" en adolescentes entre 12 y 16 años. Para este estudio solamente será necesario rellenar un cuestionario cuyo tiempo estimado para contestarlo será de unos 20 minutos. Este estudio no supone ningún riesgo y la participación es totalmente voluntaria y por supuesto, los datos y resultados obtenidos serán totalmente confidenciales y serán utilizados única y exclusivamente para esta investigación.

Nombre y apellidos del padre/madre _____

Nombre y apellidos del alumno/alumna _____

Por favor, marque con una X la casilla que prefiera. Tanto en caso afirmativo, como negativo este consentimiento deberá ser entregado al centro escolar.

SI

NO

Firma del padre/madre _____