



MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA GENERAL

SANITARIA

Curso 2016-2017

Trabajo Fin de Máster

**Perfiles de ajuste emocional en agresores y víctimas de
violencia escolar**

Autor/a: Margarita Antón Soto

Tutora: Estefanía Estévez López

Convocatoria: Junio 2017



RESUMEN

La violencia escolar en los últimos años ha sido un tema de vital importancia debido al incremento en su frecuencia y a las consecuencias negativas que ocasiona. Estas consecuencias, desde el ámbito de la salud, se han analizado como un problema médico y/o psicológico. Por tanto, este estudio plantea analizar las variables más relacionadas con los perfiles de ajuste emocional en agresores y víctimas: autoconcepto, sintomatología depresiva, satisfacción con la vida, estrés percibido y sentimiento de soledad; del mismo modo que analizar si existen diferencias significativas entre agresores y víctimas de violencia escolar. **Método:** la muestra se compone de 410 adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 17 años escolarizados en un centro de E.S.O. **Resultados:** se observó que la violencia escolar influía de manera perjudicial en la mayoría de las variables de nuestro estudio. Además, se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos de alta agresión y victimización en todas las variables excepto en la dimensión de autoconcepto familiar. **Discusión:** En el contexto escolar, donde se producen este tipo de situaciones es de vital importancia dotar de instrumentos a docentes y educadores para ser capaz de determinar la existencia de este tipo de episodios violentos, y facilitarles información sobre la influencia de estos hechos en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: violencia escolar, autoconcepto, sintomatología depresiva, satisfacción con la vida, estrés percibido, sentimiento de soledad.

ABSTRACT

School violence in recent years has been a vitally important issue due to the increase in its frequency and the negative consequences it causes. These consequences, from the field of health, have been analyzed as a medical and psychological problem. Therefore, this study aims to analyze the variables most related to the profiles of emotional adjustment in aggressors and victims: self-concept, depressive symptomatology, satisfaction with life, perceived stress and feeling of loneliness; As well as to analyze if there are significant differences between aggressors and victims of school violence.

Method: the sample consists of 410 adolescents aged between 11 and 17 years of age enrolled in a center of E.S.O. **Results:** it was observed that school violence had a detrimental effect on most variables in our study. In addition, significant differences were found between the high aggression and victimization groups in all variables except the family self-concept dimension. **Discussion:** In the school context, where such situations occur, it is of vital importance to equip teachers and educators with tools to be able to determine the existence of such violent episodes, and to provide them with information on the influence of these events on the students.

KEY WORDS: school violence, self-concept, depressive symptomatology, satisfaction with life, perceived stress and feeling of loneliness.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar según Imberti (2007), se entiende como “la acción u omisión intencionada que ocurre en la escuela, alrededores o actividades extraescolares y que daña o que puede dañar a terceros”. Este tipo de violencia, en los últimos años ha adquirido mucha importancia debido a la frecuencia con la que se produce y a las consecuencias personales y sociales que ocasiona. Su cantidad aumenta en la etapa de secundaria, y más tarde disminuye cuando se llega a Bachillerato y a la universidad. Y ésta se modifica con la edad, ya que en los primeros años ésta suele ser física y en el proceso de la adolescencia es más de tipo verbal (Oliva-Zárate, 2013). Todo esto, desde el ámbito de la salud, se ha analizado como un problema médico y psicológico. Puesto que la violencia genera siempre un estado de ansiedad e inseguridad y cuadros depresivos que dificultan gravemente la actividad de enseñanza y aprendizaje de quienes la padecen (Ayala-Carrillo, 2015).

La violencia escolar es considerada como tal cuando se da durante un período de tiempo, de manera intencionada y causa daño a la víctima. La forma en la que se comete puede ser verbal, física o de aislamiento social (Olweus, 1993). Este tipo de violencia no es el resultado de una evaluación biológica, sino de una evolución cultural y artificial que presenta al ser humano como agente activo y pasivo a la vez (de la Torre, García, de la Villa y Casanova, 2008). Por lo que existen características de la escuela que fomentan aún más este problema. En primer lugar, se tiende a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables y que las víctimas deben aprender a resolverlas solas. En segundo lugar, el hecho de estar en minoría o de ser percibido como diferente, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima. Y, en tercer lugar, la escasa respuesta que la escuela suele dar cuando se genera la violencia entre escolares, ya que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían (Díaz-Aguado, 2005).

Además de esto, son muchas las variables que están relacionadas con la violencia escolar en agresores y en víctimas. En primer lugar, el autoconcepto, es el juicio de valor en relación a las características personales que realizamos sobre nosotros mismos. De este modo, esta variable interviene tanto en víctimas como en agresores de violencia escolar. Según de la Torre et al. (2008), existen diferentes clasificaciones de autoconcepto: autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto físico y autoconcepto familiar. También Rosenberg (1979) confirma que los distintos tipos de

autoconcepto son entidades separadas y por lo tanto hay que estudiarlas individualmente.

En muchos estudios, se ha obtenido que en el caso de los agresores, estos se perciben más eficaces a la hora de resolver problemas entre agresor y víctima (Andreou, Vlachou y Didaskalou, 2005). Sin embargo, en lo referente a su autoconcepto académico, éste es más desfavorable que en el caso de las víctimas. Además, según Berkowitz (1993), se muestra que un autoconcepto negativo en un dominio concreto se relaciona con un incremento de la conducta agresiva en los contextos relacionados con esto. Así, un autoconcepto académico bajo puede aumentar la agresividad en las relaciones sociales en el contexto escolar. Pero pese a esto, los alumnos considerados como agresores, suelen mostrar niveles más aceptables en autoconcepto social que las víctimas (Baumeister, Smart y Boden, 1996). Por todo esto, según Salmivalli (1998), los agresores revelan un autoconcepto más positivo en las dimensiones física y social respecto a las víctimas, sin embargo, en las dimensiones familiar y académica su autoconcepto se presenta más negativo. En cuanto a las víctimas, éstas presentan un autoconcepto general más negativo que los agresores, excepto en el área académica y familiar (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

En segundo lugar, la violencia escolar ocasiona altos niveles en la variable de sintomatología depresiva. Esto ocurre sobre todo en los casos en los que las víctimas además de violencia física y verbal, reciben exclusión y rechazo social. El rechazo de iguales provoca un gran sentimiento de tristeza, ya que significa que tus compañeros no aceptan las ideas que propones, se ríen de ti, te critican y/o te aíslan. De manera que, las víctimas son precisamente las que más dificultades presentan para una adecuada integración social (Cava, Buelga, Musitu y Murgu, 2010). En cambio, en el caso de los agresores, algunos muestran comportamientos violentos para conseguir una mayor aprobación e integración social, siéndoles más fácil ésta, a pesar de que la sintomatología depresiva, aunque más reducida, también se dé para ellos (Cava et al. 2010; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal 2012).

En tercer lugar, una variable que influye en la violencia escolar, como destacan numerosos estudios, es la satisfacción con la vida (Martínez-Antón et al. 2007 y Toner y Heaven, 2005). Se ha mostrado una estrecha relación de esta variable con el desarrollo de comportamientos desajustados y violentos en la adolescencia (MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005). Además, la satisfacción con la vida está muy relacionada con el

concepto que uno tiene de sí mismo y de su bienestar subjetivo (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000). De esta manera, la satisfacción con la vida tiene relación también con otras variables como estrés, depresión y baja autoestima (Chico, 2006; Martínez y García, 2007; Valle, Huebner y Suldon, 2006). Este problema se puede presentar en agresores, cuando éstos no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos de la vida diaria y por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias. Y, referente a las víctimas, ocurre cuando éstas sufren una gran inhabilidad para disfrutar de las cosas y falta de energía (Ramos y Musitu, 2007). En consecuencia, se afirma que la satisfacción con la vida es un importante factor protector de la violencia entre iguales, mientras que la insatisfacción, es un factor de riesgo (Martínez-Antón et al. 2007).

En cuarto lugar, el estrés se refiere a una reacción fisiológica, endocrinológica y psicológica del organismo ante una situación amenazante. Las respuestas psicológicas asociadas al estrés conllevan aspectos emocionales, somáticos, cognitivos y conductuales. Además, a nivel escolar, se muestran cambios repentinos en los estudiantes. Según Lazarus y Folkman (1986), se debe considerar como “la relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar”, puesto que los recursos psicológicos de cada individuo, juegan un papel muy importante a la hora de evaluar cada situación ambiental como generadora o no de estrés. En el caso de los agresores, éstos suelen proponer estrategias pasivas (hacer como si nada) o estrategias de búsqueda de soluciones poco adecuadas desde el punto de vista de la convivencia. De este modo, los agresores padecen menos estrés que las víctimas debido a que no presentan especiales dificultades para enfrentarse a situaciones difíciles. Todo esto se favorece del poder que posee el agresor y el desaliento que siente la víctima, la cuál se concibe merecedora de lo que le ocurre, produciéndose así un círculo vicioso (Maturana y Vargas, 2015).

Es por esto que, el estrés es más característico en las víctimas que en los agresores. Así, en estos casos, el estrés se asocia con una menor percepción de control de la situación y con el uso de estrategias más centradas en disminuir el impacto que ésta pueda ocasionar. En las víctimas, el uso de estrategias como la búsqueda de apoyo social, predice el buen ajuste social y personal, mientras que el uso de estrategias de evitación elegidas en la mayoría de los casos, predice problemas de ajuste y ocasiona

mayor estrés (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). Además, éstas debido a que tienden a autoculparse por lo que les ocurre, muestran elevados niveles de vergüenza y sentido del ridículo, y en consecuencia, evitan situaciones sociales. Por todo esto, se pueden dar en muchos casos a causa del estrés problemas de: fobia escolar o social, crisis de angustia, trastornos de apetito y sueño y trastorno de estrés postraumático (Lereya, Samara, y Wolke 2013).

En quinto lugar, entendemos la soledad como una deficiencia en el sistema de interacción interpersonal. Los dos contextos diferentes en los que se desarrolla la soledad son en las relaciones con los padres y con los iguales. Además, el ser excluido y rechazado por el propio grupo social en el caso de las víctimas, es una de las peores experiencias que se puede sufrir y una de las mayores causas de estrés (Morán, García y Fínez, 2015). Puesto que se carece de apoyo y reconocimiento social y por consiguiente se asocia con una baja autoestima y percepción de insatisfacción con la vida, lo que puede conllevar un mayor nivel de violencia relacional. Es por esto que el sentimiento de soledad suele ser mayor en agresores, ya que éstos muestran un mayor deseo de conseguir reconocimiento y aprobación social. Este reconocimiento social tiene evidentes beneficios para el adolescente, produciendo una mayor integración social y por lo tanto, disminuyendo el sentimiento de soledad (Buelga, Musitu y Murgui, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009 y Rodríguez, 2004).

Son muchos los estudios que muestran datos sobre estas variables comentadas de violencia escolar. Estos estudios suelen estudiar el efecto que este tipo de violencia ocasiona únicamente en algunas de ellas en concreto. En el presente estudio, además de analizar todas las variables más pertinentes al ajuste emocional tanto en agresores como en víctimas de violencia escolar: autoconcepto, sintomatología depresiva, satisfacción vital, estrés percibido y sentimiento de soledad, se estudia también si existen diferencias entre los diferentes grados de agresores y víctimas (baja, media, alta) y entre los grupos de alta agresión y alta victimización. Con todo esto, el objetivo general del presente trabajo es analizar el perfil de ajuste emocional en agresores y víctimas de violencia escolar. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el autoconcepto en agresores y víctimas de violencia escolar.
- Analizar la sintomatología depresiva en agresores y víctimas de violencia escolar.

- Analizar la satisfacción vital en agresores y víctimas de violencia escolar.
- Analizar el estrés percibido en agresores y víctimas de violencia escolar.
- Analizar el sentimiento de soledad en agresores y víctimas de violencia escolar.
- Analizar si existen diferencias entre agresores y víctimas en las variables de autoconcepto, sintomatología depresiva, satisfacción vital, estrés percibido y sentimiento de soledad.

Las hipótesis que se derivan de estos objetivos del presente estudio, y establecidas en función de la literatura previa existente son las siguientes:

- Tanto los grupos de alta agresión como de alta victimización presentarán niveles más bajos en la variable autoconcepto respecto a los grupos de baja y media, siendo estos niveles en el caso de los agresores más bajos que en las víctimas en las dimensiones académica y familiar y en el caso de las víctimas menores que los agresores en las dimensiones social y física.
- Tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más altos de la variable sintomatología depresiva.
- Tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más bajos en la variable de satisfacción vital.
- Tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más altos en la variable de estrés percibido.
- Tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más altos en la variable de sentimientos de soledad.
- Existen diferencias significativas entre agresores y víctimas de violencia escolar en las variables de autoconcepto, sintomatología depresiva, satisfacción vital, estrés percibido y sentimientos de soledad.

MÉTODO

Participantes

La muestra se compone de 410 adolescentes, de los cuales el 44% son chicos y el 56% chicas. Todos son estudiantes de 1º a 4º de la ESO con edades comprendidas entre 11 y 17 años escolarizados en un centro de E.S.O. de la provincia de Alicante. De esta manera, para el primer curso de la E.S.O. participaron en el estudio el 24,1% de los alumnos. Para el segundo curso de la E.S.O. la participación fue del 25,4%, un poco

más elevada que en el tercer curso, la cuál fue de 24,6 %. Y por último, para el cuarto curso de la E.S.O. participaron el 25,9%.

Variables e instrumentos

Se recogieron los siguientes datos sociodemográficos: curso, edad, sexo, número de hermanos, trabajo del padre y de la madre, estudios del padre y de la madre, si es nacido en España y con quién vive.

A continuación, se describen las escalas de medida utilizadas para el presente estudio.

- Escala de Autoconcepto Forma-5 (AF) – García y Musitu, G. (1999). TEA ediciones: Mide a través de 25 ítems, cinco dimensiones de autoconcepto (social, académico, familiar, emocional y físico) mediante una escala tipo Likert que va desde 0 nada de acuerdo a 9 muy de acuerdo. Presenta un coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de 0.89, siendo para la dimensión autoconcepto académico 0.91, para autoconcepto familiar 0.86, para autoconcepto físico 0.79 y para el autoconcepto social 0.75.
- Escala de Soledad UCLA – Rusell (1996). Esta escala consta de 20 ítems con opciones de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre), que aportan una medida general de sentimiento de soledad (p. ej. “con qué frecuencia te sientes aislado de los demás”). En la presente muestra el coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) fue de 0.91, siendo en la dimensión soledad emocional 0.86, y en la evaluación subjetiva de la red social 0.85.
- Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (CES-D). en la adaptación de Herrero y Meneses (2006). Esta escala se compone de 7 ítems que evalúan en una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) la sintomatología relacionada con el ánimo depresivo. El CESD proporciona un índice general de ánimo depresivo que no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella (p. ej. “durante la última semana, me he sentido triste”). La fiabilidad del instrumento según el alpha de Cronbach obtenida en la presente muestra fue de 0.84.
- Escala de Estrés Percibido – Cohen, Kamarck y Mermelstein, (1983). Evalúa mediante 14 ítems el grado en que el sujeto ha experimentado ciertas situaciones como estresantes en el último mes (p. ej. “en el último mes, he

sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida”) mediante una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre). El índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) en la presente muestra fue de 0.65.

- Escala de Satisfacción con la vida – adaptación de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Este instrumento se compone de 5 ítems que proporcionan un índice general de bienestar subjetivo percibido (p. ej., “no estoy contento con mi vida”). Los ítems se valoran mediante una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = muy en desacuerdo; 4 = muy de acuerdo). En el presente estudio, el índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) fue de 0.78.
- Escala de conducta violenta en la escuela – Little, Henrich, Jones y Hawley (2003). Esta escala consta de 25 ítems con un rango de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) según la participación en comportamientos de carácter agresivo hacia iguales en población escolar. La escala mide dos tipos de conducta agresiva (manifiesta o directa, y relacional o indirecta) y tres funciones de la violencia (pura, reactiva e instrumental), dando lugar a seis dimensiones de la agresión: manifiesta pura (p. ej., “soy una persona que se pelea con los demás”), manifiesta reactiva (p. ej., “cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego”), manifiesta instrumental (p. ej., “amenazo a otros para conseguir lo que quiero”), relacional pura (p. ej., “soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás”), relacional reactiva (p. ej., “cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle”) y relacional instrumental (p. ej., “para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás”). El alpha de Cronbach de las seis dimensiones en el presente estudio fue de 0.89, siendo 0.87 para la dimensión de conducta manifiesta en la escuela y 0.77 para la dimensión de conducta violenta relacional en la escuela.
- Escala de Victimización en la Escuela – adaptación del equipo Lisis de la escala de Mynard y Joseph (2000). Se compone de 20 ítems que miden 3 dimensiones: victimización relacional, victimización manifiesta física y victimización manifiesta verbal. Los ítems se miden con una escala tipo Likert que oscila de 1 nunca a 4 siempre. La fiabilidad de esta escala (alpha de Cronbach) es de 0.94, siendo para la dimensión victimización relacional 0.92, para la victimización manifiesta verbal 0.88 y para la victimización manifiesta física 0.68.

Procedimiento

En primer lugar, se pidió permiso al instituto sobre la realización de la investigación y se informó de la confidencialidad, del tiempo requerido y de la posible devolución de los resultados en caso de que así se solicitase. Además, para la participación de los menores, se solicitó el previo consentimiento paterno e igualmente, también cada alumno firmó el documento de consentimiento informado en el que se asegura el anonimato y confidencialidad de los datos aportados y se indica que se puede abandonar la participación del estudio en cualquier momento del proceso.

En segundo lugar, antes de comenzar la evaluación, un día señalado se realizó una exposición de la investigación a los profesores del centro, en la que se explicó todo el proceso. Y durante los meses de Noviembre y Diciembre del 2016 se asistió de lunes a viernes al instituto Miguel Hernández de Alicante. El pase de cuestionarios se realizó en la hora de tutorías de los alumnos entre dos psicólogas. De esta manera se dividían las clases a las que se pasaban los cuestionarios, siendo las mismas de 50 minutos. Además, se repartió a cada tutor de cada clase un test para responder sobre cada alumno, el cuál realizaban en casa y lo podían traer hasta el último día del pase de la batería.

En tercer lugar, se pasó la batería de los 7 cuestionarios, llegando en el primer pase hasta el cuestionario 4. En el segundo pase se realizó hasta el 7, y puesto que algunos alumnos no estuvieron presentes en el anterior pase, comenzaron en este momento la batería. Por ello, en la mayoría de las clases se tuvo que hacer un tercer pase para algunos de ellos.

Tipo de diseño

Este trabajo es de metodología cuantitativa con un diseño descriptivo correlacional transversal.

Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa SPSS versión 20 para windows. Para la probabilidad asociada se estableció un nivel significativo estadístico de $p < 0.05$. Además, se utilizó la prueba test post-hoc de Bonferroni para detectar entre qué grupos exactamente se encuentran diferencias significativas. De esta manera, tras acotarse las puntuaciones a partir de los percentiles 25 y 75 se crearon los grupos en las tablas de agresión y de victimización y se señaló para cada variable en

cada subgrupo (baja, promedia, alta), las diferencias existentes mediante las letras “a” “b” “c”, mostrando letras diferentes los grupos entre los que hay diferencias.

RESULTADOS

Tras la recogida y procesamiento de los datos obtenidos en el estudio, analizaremos los resultados referidos por los 410 participantes. Los resultados se muestran resumidos en 3 tablas en las que se recogen los siguientes datos: media (desviación típica), valor F y valor significativo p.

En primer lugar encontramos los datos referidos por los participantes del grupo agresión para las variables estudiadas como se refleja en la tabla 1.

Tabla 1

Comparación de medias en función del nivel de Agresividad

	Agresividad			F	P
	Baja agresión	Promedia agresión	Alta agresión		
Autoconcepto Académico	6.41 (1.73) ^a	5.94 (1.77) ^b	5.17 (1.97) ^c	29.94	.000
Autoconcepto Social	6.70 (1.67)	6.71 (1.55)	6.47 (1.66)	1.76	.172
Autoconcepto Familiar	7.88 (1.68) ^a	7.43 (1.82) ^b	7.24 (1.65) ^b	9.71	.000
Autoconcepto Físico	5.92 (1.95)	5.75 (1.84)	5.75 (1.74)	0.79	.453
Sintomatología Depresiva	1.74 (.64) ^a	1.83 (.63) ^a	1.97 (.63) ^b	8.04	.000
Estrés Percibido	1.92 (.66) ^a	2.02 (.66)	2.15 (.61) ^b	7.79	.000
Satisfacción con la vida	3.51 (.86) ^a	3.35 (.85) ^a	3.09 (.85) ^b	14.95	.000
Soledad	1.77 (.50) ^a	1.82 (.48) ^a	1.92 (.45) ^b	5.88	.003

Al analizar las puntuaciones de los distintos grupos de agresividad baja, promedia y alta, encontramos resultados dispares. En lo que respecta a la variable autoconcepto académico, se observan diferencias en los tres grupos, siendo el grupo de baja agresión el que puntúa más alto y el de alta agresión el que puntúa más bajo ($F= 29.94$; $p= .000$). Sin embargo, en las variables autoconcepto social y autoconcepto físico, no se observan diferencias. Referente a la variable autoconcepto familiar observamos que el grupo de

baja agresión obtiene puntuaciones ligeramente superiores al resto de niveles de agresión, siendo esta diferencia significativa a nivel estadístico ($F= 9.71$; $p= .000$)

En lo referente a las variables sintomatología depresiva y soledad, encontramos que se comportan de manera similar. En este caso son los integrantes del grupo alta agresión, quienes refieren puntuaciones superiores tanto en la puntuación de sintomatología depresiva como en soledad ($F=8.04$; $p =.000$ y $F= 5.88$; $p= .003$). Se repite la misma diferencia en satisfacción con la vida, pero en este caso es el grupo de alta agresión quien refiere puntuaciones más bajas ($F=14.95$; $p =.000$).

Finalmente, en la variable de estrés percibido se observa un efecto distinto. Se observan diferencias entre el grupo alta agresión y el grupo de baja agresión siendo este último quien refiere puntuaciones más discretas, en cambio, el grupo promedio obtiene una puntuación que le sitúa en un punto intermedio entre ambos grupos sin que las diferencias entre éste y el resto adquieran significatividad a nivel estadístico. Siendo de esta forma significativas las diferencias entre los participantes con niveles de agresividad más polarizados ($F= 7.79$; $p= .000$).

Por otro lado, al analizar los datos que muestran el grupo de victimización obtenemos los siguientes resultados, véase (tabla 2).

Tabla 2 Comparación de medias en función del nivel de Victimización

	Victimización			F	P
	Baja victimización	Promedio victimización	Alta victimización		
Autoconcepto Académico	6.17 (1.87) ^a	5.81 (1.89)	5.73 (1.81) ^b	3.97	.019
Autoconcepto Social	7.00 (1.47) ^a	6.72 (1.51) ^a	6.12 (1.79) ^b	19.15	.000
Autoconcepto Familiar	7.94 (1.40) ^a	7.53 (1.64) ^b	7.03 (2.07) ^c	16.46	.000
Autoconcepto Físico	6.26 (1.74) ^a	5.83 (1.75) ^b	5.25 (2.00) ^c	18.48	.000
Sintomatología Depresiva	1.55 (.50) ^a	1.81 (.60) ^b	2.21 (.67) ^c	72.13	.000
Estrés Percibido	1.75 (.59) ^a	2.01 (.60) ^b	2.35 (.68) ^c	54.42	.000
Satisfacción con la vida	3.70 (.73) ^a	3.34 (.73) ^b	2.93 (.89) ^c	51.48	.000

Soledad	1.60 (.39) ^a	1.81 (.44) ^b	2.13 (.50) ^c	82.86	.000
---------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------	------

Al analizar las puntuaciones de los distintos grupos en función del nivel de victimización baja, promedia y alta, encontramos los siguientes resultados:

En lo referente al autoconcepto académico, se muestran diferencias significativas a nivel estadístico entre los grupos de baja y alta victimización, siendo estos últimos los que obtienen puntuaciones más bajas. El grupo promedio, refiere una puntuación que le sitúa en un punto intermedio, no refiriendo diferencias significativas con ninguno de los grupos ($F=3.97$; $p= .019$).

Lo que respecta al autoconcepto social, encontramos diferencias entre el grupo de alta victimización y el resto, siendo los integrantes de este grupo los que refieren puntuaciones más bajas ($F= 19.95$; $p= .000$).

Para la variables autoconcepto familiar, autoconcepto físico y satisfacción con la vida encontramos diferencias entre los tres grupos, siendo el grupo de baja victimización el que obtiene puntuaciones más altas y el grupo de alta victimización el que obtiene puntuaciones más bajas ($F=16.46$; $p= .000$, $F=18.48$; $p= .000$ y $F= 51.48$; $p=.000$, respectivamente).

En el resto de variables encontramos un efecto similar. En lo que refiere a sintomatología depresiva, estrés percibido y soledad, se presentan diferencias significativas en los tres niveles de victimización ($F=72.13$; $p= .000$, $F = 54.42$; $p= .000$ y $F= 82.86$; $p= .000$, respectivamente). En este caso, son los integrantes del grupo de baja victimización los que obtienen puntuaciones más bajas, y los componentes del grupo de alta victimización los que refieren mayores puntuaciones.

Por último, al analizar los datos que refleja el grupo de alta agresión con respecto al grupo de alta victimización, podemos observar las siguientes diferencias entre ambos, véase (tabla 3).

Tabla 3*Diferencias alta agresión y alta victimización*

	Alta agresión	Alta victimización	F	P
Autoconcepto Académico	5.15 (2.03)	5.95 (1.75)	14.32	.00
Autoconcepto Social	6.64 (1.60)	6.13 (1.88)	6.72	.01
Autoconcepto Familiar	7.30 (1.65)	7.00 (2.24)	1.82	.17
Autoconcepto Físico	5.87 (1.71)	5.14 (2.09)	11.4	.00
Sintomatología Depresiva	1.88 (.61)	2.22 (.68)	21.71	.00
Estrés Percibido	2.07 (.60)	2.35 (.72)	14.54	.00
Satisfacción con la vida	3.21 (.82)	2.97 (.90)	5.98	.01
Soledad	1.84 (.44)	2.14 (.53)	28.64	.00

Al analizar las diferencias entre el grupo alta victimización y el de alta agresión, encontramos algunos datos relevantes. En lo que refiere al autoconcepto académico, sintomatología depresiva, estrés percibido y soledad, el grupo de alta agresión refiere puntuaciones más bajas, siendo estas diferencias significativas a nivel estadístico ($F=14.30$; $p=.000$, $F = 14.54$; $p= .000$ y $F 28.64$; $p =.000$, respectivamente).

Por otro lado, encontramos que es el grupo de alta victimización el que obtiene puntuaciones más bajas en variables como autoconcepto social, autoconcepto físico, satisfacción con la vida, siendo tales diferencias significativas a nivel estadístico ($F=6.72$; $p =.010$, $F = 11.40$; $p =.000$ y $F =5.98$; $p =.010$, respectivamente).

En cambio no se observan diferencias entre los componentes del grupo de alta agresión, y de alta victimización en las puntuaciones referidas a la variable autoconcepto familiar.

DISCUSIÓN

Al inicio de esta investigación, destacábamos la importancia de analizar las variables más influyentes en el ajuste emocional tanto en agresores como en víctimas de violencia escolar. En el contexto escolar, donde se producen este tipo de situaciones es de vital importancia dotar de instrumentos a docentes y educadores para ser capaz de determinar la existencia de este tipo de episodios violentos, y facilitarles información sobre la influencia de estos hechos en los estudiantes

Además nos planteábamos analizar las diferencias existentes para las variables medidas, en función del grado de agresividad y victimización y de la comparación entre los grupos de **alta victimización** y **alta agresión**.

Para ello, planteábamos una serie de hipótesis. Con la **primera hipótesis** pretendíamos analizar en primer lugar, las diferencias existentes en la variable autoconcepto para los grupos de alta, media y baja agresión y victimización. Los resultados reflejan que son los grupos de alta agresividad, y alta victimización los que refieren menores niveles de autoconcepto con respecto a los grupos de media y baja, por lo que podemos corroborar la hipótesis que defendía que tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más bajos en la variable de autoconcepto, coincidiendo esto con la literatura expuesta (Berkowitz, 1993; Martínez-Antón, et al., 2007).

En segundo lugar, basándonos en la segunda parte de esta hipótesis que expresa que el grupo de alta agresión presentará niveles más bajos de autoconcepto en las dimensiones académica y familiar, mientras que el grupo de alta victimización presentará menores niveles en las dimensiones social y física, encontramos que excepto para el subtipo académico, en el resto de dimensiones de autoconcepto, es el grupo de alta agresión el que obtiene mejores niveles, no coincidiendo con nuestra hipótesis en el caso de la dimensión familiar en la que no se observan diferencias. Esto coincide en parte con lo expuesto en la literatura científica donde se expone a grandes rasgos que los participantes víctimas presentaban un nivel mejor de autoconcepto en la dimensión académica y familiar (Salmivalli, 1998). Sin embargo, éstas presentaban un autoconcepto general más negativo que los agresores (Martínez-Antón, et al., 2007).

Referente a la **segunda hipótesis** que expresa que tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más altos de sintomatología depresiva,

encontramos que el grupo de alta agresividad, puntúa más alto en sintomatología depresiva que en el resto de grados de agresividad, y lo mismo ocurre con el grupo de alta victimización, el cuál puntúa más alto en sintomatología depresiva que en el resto de grados de victimización. Además, se presenta frente a la comparación entre estos dos grupos, mayor sintomatología en el caso de las víctimas. Estos datos coinciden con lo que se desprende de la revisión de la literatura referente, ya que si bien se establece que tanto agresores como víctimas pueden presentar cierta sintomatología, ésta es más aguda en el grupo de víctimas (Cava, et al., 2010; Povedano, et al. 2012).

Con la **tercera hipótesis** se planteaba que tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más bajos en la variable de satisfacción vital, coincidiendo con la literatura científica en la que se refleja una menor satisfacción con la vida en agresores y víctimas (MacDonald et al. 2005). Además, esta variable está asociada a variables como el autoconcepto (McCullough, et al., 2000), y en este estudio, puesto que los niveles de autoconcepto son bajos, en sintonía con la literatura científica, también los son los de satisfacción vital. Siendo en este caso, menores en las víctimas. (Ramos y Musitu, 2007).

De esta manera, a pesar de que la satisfacción con la vida está muy relacionada con el concepto que uno tiene de sí mismo y de su bienestar subjetivo (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000), también presenta mucha relación con otras variables como estrés y depresión (Chico, 2006; Martínez y García, 2007; Valle, Huebner y Suldon, 2006). En consecuencia, se afirma que la satisfacción con la vida es un importante factor protector de la violencia entre iguales, mientras que la insatisfacción, es un factor de riesgo (Martínez-Antón et al. 2007). Por lo que podemos corroborar la hipótesis que formulábamos al respecto.

Por otro lado, establecíamos la **cuarta hipótesis** que afirma que tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más altos en la variable de estrés percibido. Respecto a esto, obteníamos que el estrés percibido, nuevamente es mayor en los grupos de alta victimización y alta agresividad, por lo que podemos corroborar esta hipótesis. De la comparación entre agresores y víctimas se observa que son los agresores los que refieren mayores niveles de estrés. Este último dato contradice lo expuesto en la literatura científica en la que se recogía que los agresores padecen menos estrés que las víctimas debido a que no presentan especiales dificultades para enfrentarse a situaciones difíciles (Maturana y Vargas, 2015), tal vez podría entenderse

que las situaciones difíciles que maneja, relacionadas con una mala situación familiar, les hacen percibir al grupo de agresores mayores niveles de estrés (Calvet et al. 2010).

Finalmente proponíamos la **quinta hipótesis** expresando que tanto los agresores como las víctimas de violencia escolar presentarán niveles más altos en la variable de sentimientos de soledad. Al respecto encontramos que tanto agresores como víctimas refieren mayores niveles de soledad que el resto del grupo. Esto nos permite corroborar dicha hipótesis. En cuanto a la comparación entre víctimas y agresores, son las víctimas quienes refieren mayores sentimientos de soledad. Pese a que hay estudios que establecen que los agresores pueden poseer mayor niveles y expresar su sentimiento de soledad necesitando un mayor reconocimiento social, también es cierto que éstos en la mayoría de los casos acaban consiguiendo este reconocimiento y en consecuencia se les reduce este sentimiento, por lo que se justificaría que las víctimas fueran quienes sintiesen mayores niveles en esta variable (Buelga et al. 2008; Moreno, et al 2009 y Rodríguez, 2004).

En base a estos resultados se pueden determinar claros objetivos para futuros proyectos de prevención y promoción de la violencia escolar. Además, en los casos en que se muestren perfiles muy marcados de víctima o de agresor se pueden explorar mejor y en caso que fuera necesario intervenir. La mayor limitación de este estudio es no poder reconocer con exactitud a los alumnos que han realizado los cuestionarios al azar o mostrando deseabilidad social. Por lo que, para las próximas investigaciones sería interesante medir de algún modo estos conceptos, con el fin de poder descartar esos cuestionarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreou, E., Vlachou, A. y Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. *Implications for intervention policy-practices. School Psychology International*, 26 (5), 545-562.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Escala de Satisfacción con la vida.
- Ayala-Carrillo, M.R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493- 509.
- Baumeister, R., Smart, L. y Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Berkowitz, L. (1993). *Agresión: Its causes, consequences, and control*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.
- Calvet, M. M., Arenas, C., Sotelo, L., Díaz, G., Dioses, A., Yaringaño, J. & Tipacti, R. (2010). Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 109-128.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de psicodidáctica* 15(1), 21-34.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 38-44. C
- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). Escala de Estrés Percibido.

- De la Torre, M.J., García, M°C., de la Villa, M°. y Casanova, P.F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundario Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Díaz, A. M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- García, J.F. y Musitu, G. (1999). Escala de autoconcepto Forma-5 (AF). TEA ediciones.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (CES-D).
- Imberti, J. (2006). *Miradores sobre la Violencia*. En J. Imberti (Comp.), *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas* (pp.17-52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lazarus, R. y Folkman. (1986). S. Estrés y Procesos Cognitivos. *Ediciones Martínez Roca*. Barcelona.
- Lereya, S.T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting Behavior and the Risk of Becoming a Victim and a Bully/victim: A Meta-analysis Study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Recuperado de: doi: [http:// - dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001)
- Little, T. D., Henrich, C.C., Jones, S.M., y Hawley, P.H. (2003). Escala de conducta violenta en la escuela.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R., y Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, Risk-Taking Behaviors and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(11), 1495- 1518.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.

- Martínez, I. y García, J.F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.
- Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41.
- McCullough, G., Huebner, E.S. & Laughlin, J.E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Morán, C., García, C. y Fínez, M.J. (2015). Acoso escolar: relación con sentimiento de soledad y perfeccionismo positivo en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 199-210.
- Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Escala de Victimización en la Escuela.
- Oliva-Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 137-154.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. (Published in Spanish in 1997 *las Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata).
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de psicología social*, 27(2), 169-182.
- Ramos-Corpas, M.J. y Musitu, G. (2007). Violencia escolar. Un análisis exploratorio. *Investigación DEA*. UPO.Sevilla.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rusell, D.W. (1996). Escala de Soledad UCLA.

Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and it's relations to their social behavior. *Journal Research Adolescence*, 8, 333-354.

Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28 (1), 71-82.

Toner, M.A. y Heaven, P. (2005). Peer-social attributional predictors of social emotional adjustment in early adolescence: A two year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 38, 579-590.

Valle, M., Huebner, S. y Suldon, S. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406.

