

TESIS DOCTORAL

La influencia del grupo de iguales en la implicación en acoso escolar



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

José Luis Fernández Rabanillo

Septiembre 2017

Directoras: Dra. Eva María Romera Félix y Dra. Olga Gómez Ortiz

TITULO: *La influencia del grupo de iguales en la implicación en acoso escolar*

AUTOR: *José Luis Fernández Rabanillo*

© Edita: UCOPress. 2017
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Septiembre 2017

LA INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES EN LA IMPLICACIÓN EN ACOSO ESCOLAR

Tesis Doctoral presentada por:

José Luis Fernández Rabanillo

Directoras:

Dra. Eva María Romera Félix

Dra. Olga Gómez Ortiz



TÍTULO DE LA TESIS: LA INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES EN LA IMPLICACIÓN EN ACOSO ESCOLAR

DOCTORANDO/A: José Luis Fernández Rabanillo

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo de investigación realizado por José Luis Fernández Rabanillo que hemos codirigido entre las profesoras Eva María Romera Félix y Olga Gómez Ortiz cumple los requisitos formales de originalidad y calidad y mantiene el rigor científico y académico exigibles como para que sea presentado a defensa pública y evaluado en Comisión Académica en orden a la posible adquisición del grado de Doctor. Esta tesis se ha desarrollado en el interior de los proyectos de investigación “Competencia socio-moral y ecología del grupo de iguales en la violencia entre escolares: un estudio longitudinal y transaccional” (PSI2016-74871-R) y “Estudio de la competencia para la gestión de la vida social y su estabilidad en estudiantes de primaria y secundaria de Andalucía” (PRY040/14), financiados por el Plan Nacional de I+D+i y el Centro de Estudios Andaluces (Conserjería de la Presidencia, Junta de Andalucía), respectivamente. El trabajo ofrece a la comunidad científica información válida para delimitar el rol del grupo de iguales en la implicación en bullying o en la configuración de contextos que propician o previenen dicha implicación. Concretamente, en la tesis doctoral se ha realizado una revisión sistemática y actualizada de la literatura científica sobre el fenómeno bullying, su prevalencia, consecuencias y factores de riesgos y de protección. Asimismo, en la fundamentación teórica se dedica todo un capítulo al análisis del grupo de iguales como contexto clave para el aprendizaje y desarrollo de competencias socioemocionales, y por ende, como elemento de riesgo o protector de la implicación en bullying de los menores. En cuanto a la metodología, es de resaltar la presencia de una muestra representativa de los escolares andaluces que cursan la ESO y los últimos cursos de la Educación primaria. Los análisis estadísticos realizados han ofrecido sólidas y novedosas aportaciones empíricas en la línea con las más recientes contribuciones científicas nacionales e internacionales. De estos resultados se desprende la conclusión de que el grupo de iguales y las competencias socioemocionales que en él se despliegan son un importante factor que puede condicionar la implicación en bullying de los escolares. En base a ello se recogen una serie de recomendaciones destinadas a orientar y mejorar los planes de convivencia y las actuaciones docentes con el fin de prevenir la implicación en bullying de los menores y favorecer su ajuste psicosocial.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 29 de junio de 2017

Firma del/de los director/es

Fdo.: Eva M^a Romera Félix

Fdo.: Olga Gómez Ortiz

Agradecimientos

Este es uno de los pocos espacios explícitos que tenemos en la vida para dejar huella de lo que diariamente nos acompaña en nuestro pensamiento, demasiadas veces escondido o con poco tiempo para buscarlo. Maldito tiempo.

En estos meses de luz artificial, de viajes sin destino y de inversiones dudosas no he parado de agradecerles a mis padres, José Luis y Lourdes, la oportunidad brindada para enfrentarme al esfuerzo y al tesón que ellos me enseñaron. Este punto de madurez académica es, sin duda, también un aliciente de madurez personal que les debo a ellos, siempre.

A mi mujer, Teresa, a quien le reconozco el sacrificio sin recompensa, su comprensión, paciencia y energía para decirme ¡venga, vamos! Gracias por acompañarme y achucharme. A Sergio y Sofía, por llevar el control de las páginas que escribo y por entender que estas tareas no se terminan antes de cenar.

A mis hermanas, Inmaculada y Lourdes, que siempre están conmigo, cuidándome y ofreciéndome toda su energía.

A mis directoras de Tesis, Olga y Eva, y, como no, a Rosario. Tres mujeres ejemplo y referente del buen hacer, de la exquisitez académica, de la anticipación, de la prudencia y de la provocación. Un placer y una suerte maravillosa poder aprender de ellas.

A mis amigos de siempre y a los de para siempre. Pepe, gracias por facilitar. A los Pygmaliones y a mis conocidos. A todos, gracias por vuestra calidez, por esa palmada en el hombro, por ese qué necesitas, por las gotas en los ojos. Gracias al cuidado siempre de Amalia, disponibilidad de Juan, el guiño de Antonio J., la sonrisa de Carmen y el trabajo de José. A todos y todas las Psico qué? y demás personas que me acogen en los pasillos de la Facultad.

A mis compañeros de trabajo del Colegio Virgen del Carmen por su apoyo y dejar hacer y, como no, a Rocío, que llegó la última y se puso la primera.

Mil gracias más.

Índice de Contenido

Resumen de la Tesis Doctoral de D. José Luis Fernández Rabanillo...	11
Introducción	17
Apartado Teórico.....	21
CAPÍTULO 1. EL FENÓMENO BULLYING: DEFINICION, PREVALENCIA Y CONSECUENCIAS PSICOSOCIALES	23
1.1. Concepto y definición de bullying	24
1.1.1. Aproximación conceptual al término bullying.....	24
1.1.2. El esquema dominio-sumisión y la Ley del silencio como modelo explicativo del bullying.....	28
1.1.3. Roles de implicación en bullying.....	32
1.2. Prevalencia e influencia del sexo y edad	38
1.2.1. Prevalencia del bullying en España.....	39
1.2.2. Prevalencia del bullying en el ámbito internacional.....	42
1.2.3. Aspectos diferenciales respecto al sexo y edad	46
1.3. El bullying como fenómeno psicosocial.....	48
1.3.1. Consecuencias psicosociales de los implicados en bullying	48
1.3.2. Factores contextuales relacionados con los procesos de bullying	52

CAPÍTULO 2. EL GRUPO DE IGUALES COMO CONTEXTO REGULADOR DE LA IMPLICACIÓN EN BULLYING.....	57
2.1. Las relaciones interpersonales en la infancia y adolescencia	58
2.1.1. Las relaciones interpersonales desde una perspectiva evolutiva	58
2.1.2. El grupos de los iguales en la implicación en bullying	60
2.2. Factores interpersonales relacionados con el fenómeno bullying	62
Apartado Empírico	81
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	83
3.1. Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis	83
3.2. Participantes.....	87
3.3. Instrumentos	87
3.4. Procedimiento	95
3.5. Análisis de datos.....	96
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	99
4.1. Estadísticos descriptivos de cada dimensión y diferencias según sexo y edad.....	99

4.2.	Análisis de las diferencias entre los escolares según el contexto de clase al que pertenecían.....	109
4.3.	Análisis de las diferencias entre los escolares según el contexto de clase al que pertenecían, el sexo y el curso.....	115

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	143
--	-----

5.1.	Discusión	143
5.1.1.	Relación entre factores intra e interpersonales, curso y sexo	143
5.1.2.	Diferencias entre los escolares según pertenezcan a grupos de alto/bajo nivel de agresión.....	150
5.1.3.	Diferencias entre los escolares según pertenezcan a grupos de baja o elevada victimización.....	153
5.1.4.	Similitudes y diferencias entre los escolares según el alto/bajo nivel de agresión del grupo, curso y la interacción entre ambas variables.....	154
5.1.5.	Similitudes y diferencias entre los escolares según el contexto de baja/alta victimización del grupo, curso y la interacción entre ambas variables.....	157
5.1.6.	Conclusiones.....	158
5.1.7.	Limitaciones y futuras líneas de investigación	159

Informe con el factor de impacto y el cuartil del Journal Citation Reports.....	161
--	------------

Referencias..... 163

Índice de Figuras

Figura 1: representación gráfica del fenómeno bullying 31

Figura 2: tipología de espectadores..... 36

Índice de Gráficos

Gráfico 1: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto
agresivo sobre la dimensión metas de promoción social en secundaria.... 130

Gráfico 2: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto
agresivo sobre la dimensión metas de evitación social en secundaria 130

Gráfico 3: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto
agresivo sobre la dimensión competencia social 131

Gráfico 4: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión contagio emocional	131
Gráfico 5: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión percepción positiva de los iguales	132
Gráfico 6: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión percepción de popularidad.....	132
Gráfico 7: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión metas de desarrollo social en Secundaria	140
Gráfico 8: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión metas de promoción social en Primaria	140
Gráfico 9: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión contagio emocional	141

Gráfico 10: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión desplazamiento de la responsabilidad..... 141

Gráfico 11: efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión autopercepción de popularidad 142

Índice de Tablas

Tabla 1: estadísticos descriptivos de cada dimensión 101

Tabla 2: diferencias entre chicos y chicas en cada dimensión 103

Tabla 3: diferencias entre los escolares de los distintos cursos en cada dimensión 106

Tabla 4: diferencias entre escolares pertenecientes a contextos de grupo de alto/bajo nivel de agresión 111

Tabla 5: diferencias entre escolares pertenecientes a contextos de elevado y bajo nivel de victimización 113

Tabla 6: interacción entre las variables sexo y contexto agresivo en el desarrollo de diferencias en cada una de las variables dependientes.... 115

Tabla 7: interacción entre las variables sexo y contexto de victimización en el desarrollo de diferencias en cada una de las variables dependientes 118

Tabla 8: interacción entre las variables curso y contexto agresivo en el desarrollo de diferencias en cada una de las variables dependientes.... 122

Tabla 9: interacción entre las variables curso y contexto de victimización en el desarrollo de diferencias en cada una de las variables dependientes 134

Resumen de la Tesis Doctoral de D. José Luis Fernández Rabanillo

Situarnos ante el acoso escolar nos lleva a afrontar la situación teniendo en cuenta las dos dimensiones que componen el término. La primera implicaría advertir que nos encontramos ante un fenómeno violento caracterizado por unos procesos psicológicos y sociales específicos, en unos casos, y comunes a los que concurren en otros procesos de violencia, en otros. La segunda estaría focalizada en el propio contexto en el que se desarrolla, siendo el centro escolar el lugar del que parte, imbuido en un sistema educativo concreto, y en la dinámica grupal dentro de la cual se despliega, en el que el grupo de iguales se sitúa como el contexto de desarrollo clave.

Existe un debate político, social y educativo a nivel mundial sobre el análisis de cómo evoluciona la convivencia escolar en general y el acoso entre iguales (bullying, en su expresión inglesa) en particular, lo que sitúa a este fenómeno inmoral en primera línea de atención educativa, donde investigaciones recientes subrayan que un porcentaje preocupante de alumnos y alumnas están implicados en este problema de violencia (Romera et al., 2017). Se han hecho muchas aportaciones para describir los distintos roles que participan del acoso y para describir las características individuales de los protagonistas, pero no debemos obviar que las relaciones interpersonales forman parte del proceso de desarrollo de la persona y es en el contexto educativo donde suceden gran parte de ellas. En este sentido, se reconoce que, aunque hay una mayoría de alumnado que desaprueba el bullying, un grupo importante de escolares participa reforzando a los agresores o agresoras y aprobando su conducta de dominio sobre otra víctima, lo cual nos conduce a poner el acento en el grupo de iguales, que permite con su silencio, aprobación o apoyo que esta dinámica inmoral se sostenga (Saarento y Salmivalli, 2015).

Los objetivos generales que han guiado el desarrollo de esta tesis han sido dos: conocer el nivel de competencia socio-emocional y moral de los escolares preadolescentes y adolescentes y de su grupo de clase, en términos de normas y comportamientos, así como el nivel de implicación en bullying. El segundo objetivo general explora la descripción de los grupos de clase en función del nivel de agresión y victimización teniendo en cuenta las características psicosociales, emocionales y morales de sus integrantes. Partimos de la hipótesis de que los grupos caracterizados por un elevado nivel de agresión o victimización, reflejarán normas, valores y actitudes basadas en la intolerancia, la falta de respeto y la consideración del otro, haciendo que sus miembros presenten competencias socio-emocionales y morales poco desarrolladas, en comparación con los escolares que forman parte de grupos en los que los índices de agresión y victimización son menores.

En el estudio se seleccionó una muestra incidental compuesta por 1207 estudiantes matriculados en 5º y 6º de Educación Primaria (EP) y todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El instrumento empleado para la recogida de datos es un compendio de las siguientes escalas y cuestionarios:

- Escala de Metas Sociales (Herrera, Romera, Ortega, y Gómez-Ortiz, 2016).
- Escala de Empatía Básica, EEP (Jolliffe y Farrington, 2006)
- Escala de Ajuste Social entre Iguales, del Cuestionario Multidimensional de Competencia Social para adolescentes (Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire; AMSC-Q), elaborado por Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2016).
- Escala de percepción general de los compañeros. Es una versión original del instrumento Generalized Perception of Peers Scale (Salmivalli et al., 2005),

adaptado al castellano por Romera, Fernández-Rabanillo, Gómez-Ortiz, Ortega-Ruiz y Casas (en prensa).

- European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q), adaptado al castellano por Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2016).
- Cuestionario sobre normas de clase de Salmivalli y Voeten (2004)
- Cuestionario de Desconexión Moral. En su versión original, Moral Disengagement Scale (Caprara, Pastorelli, y Bandura, 1995).

En orden a dar respuesta a los objetivos planteados, se calcularon estadísticos descriptivos de cada dimensión y se desarrollan contrastes de medias t-Student para conocer las diferencias entre los escolares que pertenecen a contextos de grupos con bajo/alto nivel de agresión y entre los que forman parte de contextos de elevado y bajo nivel de victimización en las dimensiones estudiadas (metas sociales, empatía, competencia social, ajuste social, percepción de los iguales, normas de clase y desconexión moral). Con el fin de examinar la relación entre las variables sexo o curso y contexto grupal agresivo o de victimización y las variables dependientes contextuales e individuales establecidas con anterioridad, se ejecutan Análisis Multivariados de la Varianza (MANOVA) 2x2 (sexo x contexto agresivo o de victimización) y 6x2 (curso x contexto agresivo o de victimización).

Los resultados ponen de manifiesto que las características sociales, competencias socio-emocionales y morales de los chicos y de las chicas en sus relaciones con los iguales son, en su mayoría, distintas (Romera et al., 2017). Los chicos persiguen en mayor medida metas sociales poco facilitadoras para la convivencia como las metas de promoción social y de evitación, emplean más mecanismos de desconexión moral, se sienten más populares que las chicas y obtienen mayores nominaciones sociométricas. Por el contrario, las chicas destacan en las dimensiones que benefician el establecimiento de una buena

convivencia así como en empatía cognitiva, contagio emocional, ajuste y competencia social.

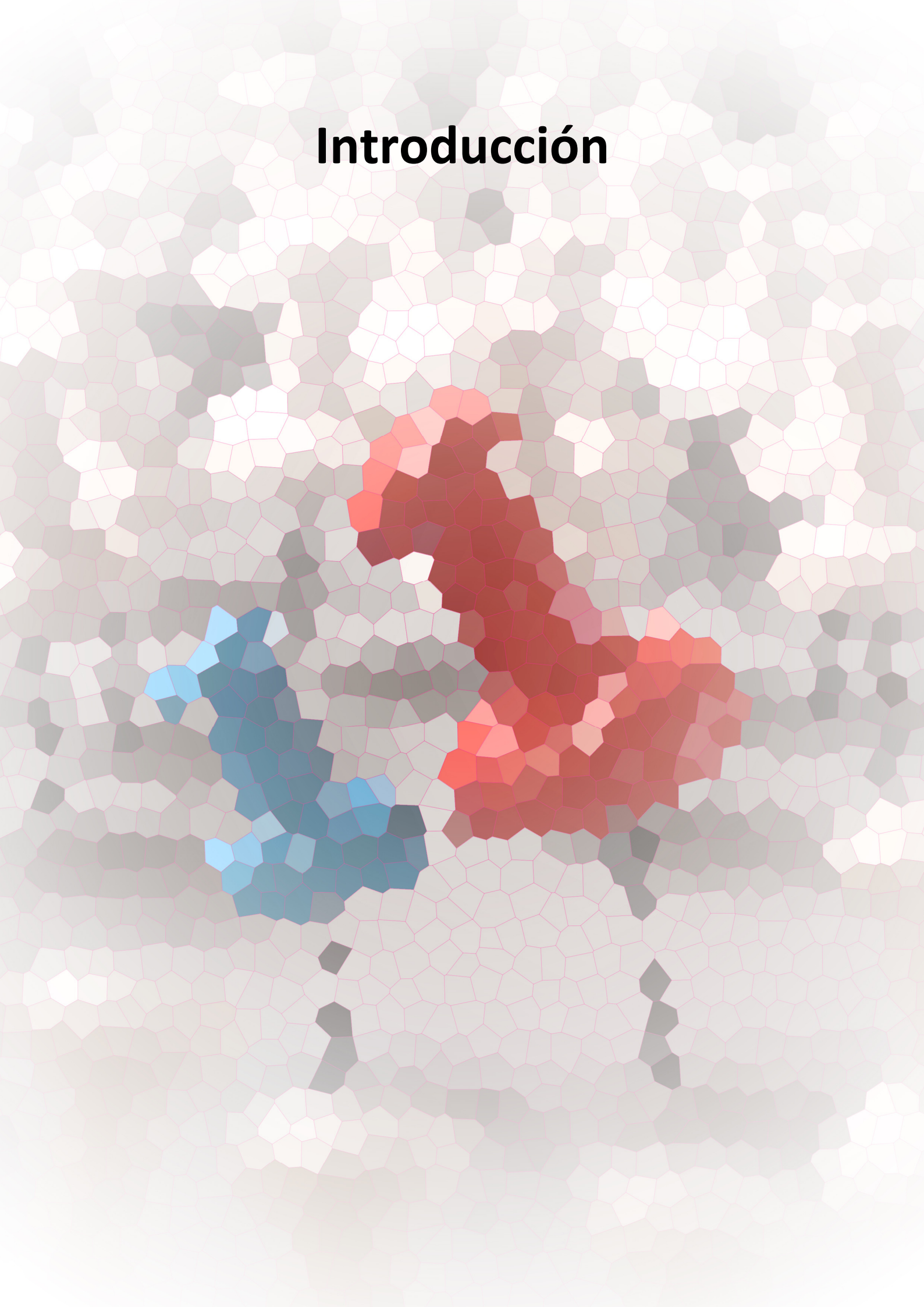
Las diferencias más importantes en función del curso al que pertenecen los escolares tienen que ver con los niveles de implicación en bullying. Así, desde el curso más bajo hay un incremento gradual en agresión que lleva a 2º de ESO su cota más alta para comenzar a descender hasta el último curso de la ESO. La tendencia es la misma en victimización pero con su puntaje máximo en 1º de ESO. Con los resultados hallados podemos confirmar que existen diferencias significativas al caracterizar los contextos grupales de baja/alta victimización.

Por su parte, en relación a las diferencias que se han establecido atendiendo al nivel de agresión y victimización del grupo clase, se encontró que los escolares que forman parte de grupos menos agresivos o con niveles más bajos de victimización se definen, en mayor medida como poseedores de características positivas contrarias a los comportamientos de acoso (metas de desarrollo, empatía, ajuste social, escasa desconexión moral), percibiendo a sus iguales de forma más positiva y describiendo las normas de grupo como contrarias a los comportamientos de acoso. Los escolares que formaron parte de grupos con mayores niveles de agresión o victimización reflejaron unas competencias socio-emocionales y morales más deficitarias y describieron a sus iguales de forma más hostil y a las normas de su grupo como reforzadoras de la dinámica bullying. Algunas de estas diferencias se encontraban moderadas por la pertenencia a cursos superiores o inferiores, explicitándose las mismas de forma detallada en el apartado de resultados.

En este trabajo se concluye que existen relaciones entre las características de los grupos según el nivel educativo en el que se encuentren, lo

que permite comparar comportamientos grupales diferentes según el momento evolutivo y nivel académico, descubriendo que son los cursos de 1º y 2º de ESO donde los niveles de agresividad y victimización son más altos e indicándonos que el acoso escolar es una realidad que existe desde los cursos más inferiores estudiados y que va aumentando hasta los primeros cursos de la Educación Secundaria. Esto pone de manifiesto que las medidas de prevención en los centros educativos no son lo suficientemente eficaces para prevenir los problemas de convivencia y pone de relieve que las intervenciones psicopedagógicas no pueden ser iguales y estandarizadas para todos los niveles educativos ya que los datos reflejan realidades muy diferentes según los cursos estudiados. Pero no solo el nivel educativo subraya la necesidad de diseñar medidas educativas adaptadas a las características de los escolares. Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de prestar atención a las características individuales y grupales que definen a los grupos de clase. Hemos observado cómo el participar en contextos de grupo agresivos o de victimización se relaciona con diversos factores intra e interpersonales, los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar las prácticas educativas en pro de la convivencia escolar.

Introducción



Introducción

La convivencia en los centros educativos está influenciada por multitud de dimensiones que, si bien enriquecen a la propia convivencia como fenómeno social, también dificulta su estudio y comprensión. Precisamente su carácter colectivo y dinámico en el que se configuran las relaciones interpersonales presenta un reto conceptual, de investigación e intervención psicopedagógica.

Uno de los fenómenos que más deteriora la convivencia escolar es el acoso escolar. Se ha avanzado mucho en su conocimiento y se sabe que estos comportamientos y actitudes no implican solo a la víctima sino que hay un conjunto de escolares implicados que participan en la adopción de distintos roles, por lo tanto, no podemos entender estos hechos desde una perspectiva individual sino que tenemos que asumir una visión colectiva de estas situaciones de desequilibrio.

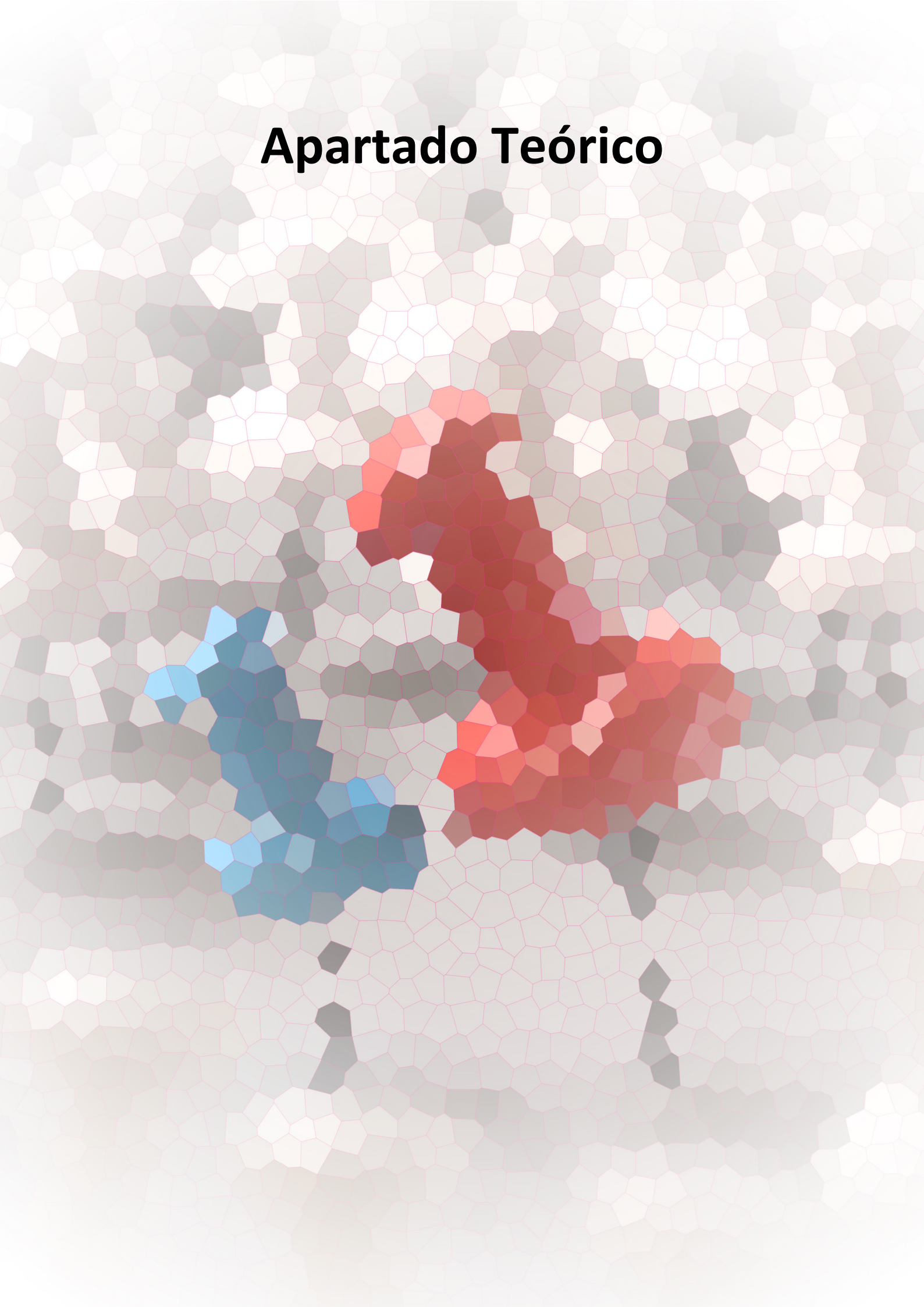
En este estudio se quiere conocer los niveles de competencia socio-emocional y moral del alumnado y se investiga sobre las características de los grupos de clase en función de su nivel de victimización y agresión. Para ello, la tesis doctoral que se desarrolla, se divide en dos grandes partes fundamentales.

Una primera parte teórica en la que se explican los antecedentes de la literatura científica sobre el fenómeno bullying, analizando su naturaleza y datos de prevalencia, las consecuencias psicosociales y los factores contextuales relacionados. En este mismo apartado pero en el capítulo segundo, se examinan las relaciones interpersonales desde un punto de vista evolutivo, el papel del grupo de iguales y su implicación en bullying y concluye el apartado teórico con el análisis de los factores interpersonales relacionados con el acoso escolar.

La segunda parte del trabajo se corresponde con el apartado empírico, donde se exponen los objetivos de la investigación, el método y los resultados más destacados obtenidos durante la elaboración de esta tesis. Se presentan los estadísticos descriptivos de cada dimensión y se realizan análisis de las diferencias entre los escolares según el contexto, el sexo y el curso.

Finalmente, se presenta un apartado de discusión general y conclusiones en el que se exponen e interpretan los principales resultados extraídos tras el análisis. Termina el trabajo con una reflexión sobre las limitaciones de esta investigación y su proyección hacia futuras líneas de investigación.

Apartado Teórico



CAPÍTULO 1.

EL FENÓMENO BULLYING: DEFINICION, PREVALENCIA Y CONSECUENCIAS PSICOSOCIALES

El compromiso científico con el acoso escolar ha ido aumentando desde que en los años 70, se comenzara a visualizar este fenómeno y a delimitar sus características, diferenciándolo de las dinámicas interpersonales comunes e inocuas que tienen lugar en el contexto educativo. Las cifras de implicación encontradas estimularon la sensibilización de la comunidad educativa y de la propia sociedad que comenzó a preocuparse por la necesidad de contar con iniciativas que permitieran paliar y prevenir esta dinámica violenta (Ortega-Ruiz y Mora Merchán, 2000). Para dar respuesta a esta demanda, investigadores procedentes de distintas partes del mundo, comenzaron a explorar minuciosamente las conductas de agresión entre iguales que se desarrollaban en el medio escolar, haciendo un esfuerzo no solo por definir este problema, sino también por seleccionar un término apropiado que lograra captar su esencia y pudiera ser utilizado indistintamente en cualquier cultura (Björkqvist, 1994; Crick y Grotpeter, 1995; Farrington, 1993; Olweus, 1989; Ortega, 1998; Smith, 1989; Tattum, 1989). Desde entonces, los estudios sobre bullying han ido evolucionando notablemente, examinando las diversas implicaciones de este fenómeno y los procesos psicológicos, conductuales, sociales y morales que subyacen al mismo y que, por tanto, permiten interpretar las realidades educativas, asentando las bases para el diseño de iniciativas de intervención (Zych, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015). No obstante, a pesar de la sensibilización generada y de los esfuerzos realizados, el acoso escolar sigue presente en todos los centros educativos en mayor o menor medida, generando nuevos interrogantes y cuestiones vinculadas a su desarrollo. Concretamente, aunque

se asume que el bullying es un fenómeno grupal, no está totalmente claro cómo puede influir el grupo de iguales y sus características sobre el desarrollo de esta dinámica o los factores que afectan a la misma. En este capítulo se presenta una revisión de la literatura desarrollada hasta el momento para reflejar qué es el bullying, conocer quiénes son sus protagonistas, estudiar su prevalencia y los mecanismos implicados en su desarrollo y mantenimiento, y analizar las consecuencias vinculadas a su implicación.

1.1. Concepto y definición de bullying

1.1.1. Aproximación conceptual al término bullying

El análisis del acoso escolar es un tema de actualidad a pesar de llevar cerca de medio siglo latente, si bien es cierto, que no con la misma irradiación que en sus orígenes. Fue Olweus (1973, 1991), casi en solitario, quien avanzó en la definición del término bullying refiriéndose a la situación escolar en la que un alumno se encontraba cuando estaba expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Esta aproximación se ha ido precisando por la necesidad de buscar términos específicos que ayudaran a diferenciarlos de otros conceptos como agresión o violencia. Pero también, la propia traducción del término ha sido motivo de debate y foco de atención por lograr definir el acoso escolar en pocas palabras.

Debemos trasladarnos tres siglos atrás para encontrar los orígenes en el término mobbing. Un vocablo atribuido no de una forma muy precisa a científicos como Konrad Lorenz, Paul Heinemann, Carroll M. Brodsky o Heinz Leymann y que abre una posibilidad interesante de indagación para estudiar la evolución de esta palabra cuyas acepciones son múltiples (Navarrete, 2010). Entre estas destacan las siguientes: a) el mobbing es un término referido al

comportamiento multitudinario de seres humanos; b) está relacionado con el comportamiento de animales en situación de supervivencia para la protección de las especies; c) aporta unas connotaciones dañinas al comportamiento de los seres humanos. Larson (2008) explica que Heinemann se refería a este término a través de expresiones sociales referidas al racismo, genocidio, etc., y que tomó prestada esta palabra de la transcripción al sueco del libro *On aggression*, de Lorenz (1966), quien se refería al mobbing como una estrategia combativa y no como un comportamiento agresivo:

Más parecido a la verdadera agresión es en cambio el proceso opuesto: el de la interesante “contraofensiva” del animal que no quiere dejarse comer. Son sobre todos los animales que viven en sociedad los que doquiera lo encuentren atacan al animal de presa que los amenaza.

Los ingleses llaman a eso mobbing, que se puede traducir por hostigamiento o, mejor, acosamiento. Así se agrupan las cornejas y otras aves para acosar al búho, el gato o cualquier otro carnívoro nocturno cuando lo ven de día. Y aunque a algunos jóvenes cazadores les sorprenda podríamos decir que los rebaños de bovinos también se amontonan para “acosar” a un perro pacho, aunque en realidad se trata de otro proceso, como no tardaremos en ver. (Lorenz, 1971, 34; en Navarrete, 2010).

Aparte de mobbing, existen muchos términos empleados para definir esta conducta de acoso u hostigación entre iguales, dependiendo de la cultura y lengua del país. Así por ejemplo, podemos señalar vandalismo en Portugal o bullismo y prepotencia en Italia, (Calmaestra, 2011). En España, los estudios de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), de Ortega (1992, 1994) y de Ortega y Mora-Merchán (1995) otorgaron los primeros informes referidos al acoso

escolar y ofrecieron una visión más cercana de lo que estaba ocurriendo en nuestras aulas. Entonces era necesario definir y explicar los términos que se estaban empleando para conceptualizar los elementos de los procesos de violencia escolar, sus características y protagonistas. Resultado de estos intentos por buscar un criterio terminológico común, fue el estudio realizado más tarde por Del Rey, Mora-Merchán y Ortega (2001) en el que concluyeron que el término maltrato escolar era el más idóneo para referirse a lo que en el contexto anglosajón se le estaba llamando bullying, aunque advirtieron de otros términos que los escolares empleaban según su forma de manifestación fuese más verbal o física (rechazo, meterse con), se produjera con mayores niveles de desequilibrio entre los protagonistas (abuso) o estuviera más relacionado con las pertenencias que con las personas (egoísmo). En este trabajo se emplean los términos bullying, maltrato, intimidación y acoso (en el contexto escolar) para referirse al mismo fenómeno.

Desde esta perspectiva educativa, parece que la extensa literatura científica señala a Olweus como protagonista de las primeras investigaciones sistemáticas relacionadas con el maltrato entre escolares. Este mismo autor fue pionero y prolífero investigador en el contexto nórdico-europeo, y logró persuadir lo suficiente para que en otros lugares del mundo se sensibilizaran con este fenómeno, hasta entonces, apartado del interés científico. Desde ese momento, el estudio del bullying se extendió a una gran diversidad de países entre los que destacan EEUU (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, y Scheidt, 2001; Perry, Kusel, y Perry, 1988), Gran Bretaña (Yates y Smith, 1989), Japón (Morita, 1985) y España (Ortega, Mora-Merchán, y Lera, 1999). Posteriormente y gracias al avance de las técnicas metodológicas, se realizaron nuevas aportaciones que establecieron la posibilidad de conocer y entender a los protagonistas de los procesos de acoso escolar y, por tanto, de generar una mayor comprensión de este fenómeno (Rigby, 2007).

En un recorrido temporal por la evolución y desarrollo de esta expresión que realiza Mora-Merchán (2001), siguiendo a Tattum (1989), se distinguen varios avances en la descripción y definición del bullying. En los años iniciales, las características principales del bullying se centraron casi exclusivamente en la agresión física y en su componente grupal (Heinemann, 1972; Lagerspetz, Björkqvist, Berts, y King, 1982; Pikas, 1975). Asimismo, fue entonces cuando se estableció la necesidad de que se produjera un desequilibrio de poder entre los escolares implicados (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982). Años más tarde, Yohji Morita (1985) revolucionó el concepto añadiendo a las aportaciones anteriores la posibilidad de que las agresiones que delimitan este fenómeno no solo fueran directas, sino que también pudieran ser de naturaleza indirecta, cuando la víctima no tiene claro quién es el artífice del daño, como por ejemplo en las situaciones de exclusión social o daño a la propiedad. Este autor también incorporó a la definición la intencionalidad de hacer daño por parte del agresor y el estudio de la participación individual en las situaciones de acoso, clave para examinar las secuelas de los implicados. No obstante, el factor de intencionalidad es uno de las que ha creado más controversia, ya que algunos autores asumen que el mismo no sería necesario y que sería suficiente con que la víctima se sintiera maltratada. Por ello, solo encontró el apoyo de una parte de la comunidad investigadora (Farrington, 1993; Smith, 1989).

La aproximación al término acoso escolar requiere explicar qué ocurre cuando una persona está expuesta, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Según Olweus (1999), esta acción negativa se produce cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro, pasando a denominarse maltrato entre escolares cuando concurren las siguientes circunstancias:

- Hay una intencionalidad por parte del agresor; es decir, la persona que agrede busca hacer daño a su víctima.
- Se prolonga en el tiempo. No es una acción aislada o esporádica, sino que persiste y se repite.
- Existe un abuso de poder. El agresor o agresores se sirven de su posición social, grupal o personal para emplearla en contra de otra persona, que se siente o es más vulnerable.

Esta definición es una de la más empleada en la literatura sobre acoso escolar porque delimita el fenómeno en base a sus tres características fundamentales. Sin embargo, es interesante considerar las aportaciones y matices de otros autores y autoras, que favorecen la comprensión del desarrollo y mantenimiento de esta dinámica. En este sentido, Ortega (1997, 2002, 2005) subraya el carácter inmoral de este fenómeno y en base a este, constituye las dos leyes fundamentales que subyacen a su origen y explican su continuidad: el esquema dominio-sumisión y la Ley del silencio.

1.1.2. El esquema dominio-sumisión y la Ley del silencio como modelo explicativo del bullying

Como se apuntaba anteriormente, el acoso escolar es una preocupación internacional que ha venido marcada por la necesidad de dar respuestas eficaces a esta realidad y por conocer cómo se origina y mantiene en las redes de iguales estos vínculos desequilibrados de poder. El sistema de iguales es el marco donde los alumnos y alumnas se desarrollan social y afectivamente, pero puede ser alterado por la eclosión de conflictos y dificultades que tienen una gran influencia en la convivencia (Ortega, Del Rey, y Sánchez, 2012; Ortega y Mora-Merchán, 1996; Reyes, Brackett, Rivers, White, y Salovey, 2012). Así, la red de iguales se convierte en el enclave real y psicológico donde van a

sucedese las relaciones positivas y sanas de los chicos y chicas, pero también donde van a nacer los patrones que generan esta relación diádica de dominio y sumisión. Como explican Ortega-Ruiz y Mora-Merchán (2008), el acoso escolar “permite el mantenimiento de un cierto mal entendido sobre la vulnerabilidad de la víctima y la impunidad del agresor” (p. 519), permitiendo el mantenimiento de esta dolorosa relación. La víctima entiende que el agresor no tiene detractores ni recibe reproches que le impidan seguir con su conducta y el agresor, en esta situación, abusa de la incapacidad del más débil para seguir ejerciendo su voluntad (Rodríguez-Díaz et al., 2002). Es decir, la dinámica dominio-sumisión destaca como característica principal el comportamiento tirano y dominador de quien agrede, frente a la mansedumbre y sumisión de la víctima, pudiendo manifestarse esta relación a través de diferentes niveles de gravedad, afectación y cronicidad; desde los más visibles y físicos hasta los más sutiles y psicológicos, siendo estos los más difíciles de detectar (Ortega, 2008).

Un análisis pormenorizado del comportamiento del agresor, lo muestra como un individuo con un marcado sentido de valores individuales relacionados con el éxito, la libertad de hacer lo que se desea y la realización de ambiciones personales (Brighi y Genta, 2010). Valores que, si bien pueden ser propios de los adolescentes en general, en este caso, hay una orientación hacia el dominio que le hace perder la perspectiva de las normas sociales y la capacidad para conectar emocionalmente con las personas que se encuentran afectadas por sus actitudes y comportamiento. Ello permite al acosador justificar sus acciones violentas y realizarlas gracias a su falta de sensibilidad y empatía.

Por su parte, la Ley de Dominio-Sumisión agrava la situación de la víctima (Díaz-Aguado, Martínez, y Babarro, 2013; Ortega, 2002, 2005, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 2000, 2008), que asume un rol que le condena a sufrir las vejaciones de su acosador o del grupo de acosadores. Esta adopta un papel que

le arrastra a ser el foco de atención para ser ridiculizada y culpabilizada, lo que le hace mostrarse como una persona indefensa y despreciable, dominada por los que mantienen una posición, muchas veces, privilegiada dentro del grupo.

En todo caso, el establecimiento de esta dinámica no depende solo de las características personales de ambos protagonistas, sino también del comportamiento del grupo y las reacciones de sus miembros que oscilan entre la aceptación, el rechazo o la indiferencia, enmarcándolos en algún rol que permite que el sometimiento hacia el agresor perdure, al debilitar la capacidad de reacción de la víctima (Ortega, 2010). Así, en este contexto, hay una traición de las relaciones horizontales que el resto acepta, adoptando roles diferentes que, por lo general, endurecen el hostigamiento psicológico hacia la víctima. Esta alteración del plano en que deben establecerse las relaciones entre iguales surge precisamente porque el esquema de dominio-sumisión va acompañado de lo que se ha venido a definir como la Ley del silencio, primordial para entender cómo se mantiene el bullying (Del Rey, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Romera, Del Rey, y Ortega, 2011). Esta Ley se refiere a la relación triangular que se establece entre los participantes pasivos y activos del acoso escolar. Por un lado, los espectadores, con su pasividad, se hacen copartícipes de una situación que no se resuelve y de la que parecen no querer saber nada, dificultando una salida adecuada de los hechos. Es una actitud negligente e inmoral, pero permitida y aceptada por el grupo. Carozzo (2012), la explica en base a que el propio sistema social no apremia las conductas de denuncia cuando parten de la misma organización donde se producen y se crea una especie de resistencia a la denuncia que ha sido aprendida históricamente en los diferentes contextos sociales, entre ellos, la escuela. La consecuencia de esta pasividad es que no se denuncia lo que ocurre, bien por miedo a las represalias o bien por evitar que los demás lo vean como un delator que traiciona. Al igual que los espectadores, la víctima se muestra pasiva porque piensa que no le

ayudarán y que la situación, si denuncia, va a empeorar, por lo que el agresor perpetúa su dominancia. En estas realidades de maltrato, las relaciones interpersonales dentro del grupo pasan de ser horizontales a ser verticales, relegando al nivel inferior a la víctima y posicionándose el maltratador en el superior, lo que le permite controlar totalmente la situación, pasando a imponer sus normas y criterios, que hacen que su posición dentro del grupo se vea mejorada.

La propia dinámica del proceso bullying conectará al unísono la Ley del silencio y la Ley de dominio-sumisión, que junto con los protagonistas, formarán el triángulo de la violencia (Del Rey y Ortega, 2007), que podemos observar en la figura 1.



Figura 1. Representación gráfica del fenómeno bullying

Esta ilustración del fenómeno bullying permite entender que en el mismo se definen roles que van más allá de los principales: agresor y víctima. Analizar los roles de implicación aportará una mayor comprensión del problema, por lo que el siguiente apartado será dedicado al análisis de dichos roles.

1.1.3. Roles de implicación en bullying

Las situaciones de acoso incluyen procesos con unas características muy definidas que ya se han precisado con profundidad en líneas anteriores. En estas relaciones de desequilibrio imperan dos protagonistas fundamentales que son la víctima y el agresor (Olweus, 1999; Ortega, Mora-Merchán, 2000), cuya conducta será descrita con más detalle a continuación.

La persona acosadora es quien agrede psicológica, física o socialmente a otra persona, independientemente de que la agresión solo haya ocurrido en una sola ocasión (Del Rey y Ortega, 2007). Estas situaciones de desequilibrio generan relaciones dañinas caracterizadas por el dominio del agresor. El agresor suele estar bien posicionado sociométricamente en el grupo de la iguales, de forma que suele ser un escolar popular, aunque puede que no sea demasiado aceptado en el grupo (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arenal, 2015; Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, 2017; Monks, Palermi, Ortega, y Costabile, 2011). En torno a los años noventa se inició un debate relacionado con la explicación de la conducta del agresor en base a la falta de habilidades sociales. Si bien algunos estudios atribuyeron a los escolares enmarcados en este rol dificultades relacionadas con el procesamiento cognitivo de la información social, sobre todo a aquellos agresores que han podido ser victimizados en algún momento de su vida (Arsenio y Lemerise, 2001), hoy en día se asume que la mayoría de agresores puros no presenta ningún déficit social específico (Gini, 2006; Sutton, Smith, y Swettenham, 1999), aunque sí parecen presentar algunas dificultades

más vinculadas al plano emocional (Garner y Hinton, 2010; Schokman et al., 2014) que se analizarán en el siguiente capítulo con más detalle.

Por su parte, la personalidad de la víctima se describe con rasgos de timidez, ansiedad y baja autoestima (Cerezo, 2001). En este sentido, es frecuente encontrar a víctimas con un elevado retraimiento social, que puede rozar incluso la ansiedad social, lo que aumentaría, aún más, su situación de desventaja con respecto al agresor (Cassidy, 2009; Del Río et al., 2015; Montañés, Bartolomé, Parra, y Montañés, 2009). Este miedo a enfrentarse a las situaciones de interacción social se ha vinculado a la falta de habilidades, siendo este factor un elemento de riesgo en relación a la victimización que aparece descrito en numerosos estudios (Boulton y Underwood, 1992; Champion, Vernberg, y Shipman, 2003; Fox y Boulton, 2005; Nation, Vieno, Perkins, y Santinello, 2008).

Al margen de su personalidad y habilidades, en función de su comportamiento y de cómo reaccionan ante la agresión, se diferencian dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocativas o agresivas. Las primeras, son personas con tendencia a tener una autoestima y autoconcepto negativo y suelen desplegar reacciones pasivas o de huida ante la agresión, lo que contribuye a agudizar más aún su condición de víctima. Por su parte, las víctimas provocativas, tienden a proyectar su ansiedad de un modo más agresivo y molesto, creando a su alrededor, un clima de convivencia poco cómodo, que los agresores interpretan como una provocación, de ahí su etiqueta de provocativas. Asimismo, es frecuente que estos alumnos puedan reaccionar agresivamente contra su agresor con el fin de defenderse, lo que explicaría que otros autores los hubieran denominado agresivos (Olweus, 1978, 1993; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Schwartz, 2000).

En relación con este segundo grupo de víctimas, se ha identificado un tercer rol dentro de la dinámica bullying, que si bien comparte con estas la realización de conductas agresivas, la razón que explica este comportamiento o la diana hacia quien van dirigidas sus agresiones, es muy diferente. Hablamos del agresor victimizado o bully-victim, en su nomenclatura inglesa (Ortega, 2010; Ortega, Mora-Merchán, 2000; Rodkin y Berger, 2008; Schwartz, Dodge y Coie, 1993). Esta tercera categoría caracteriza a los chicos o las chicas que hostigan a otros iguales de forma injustificada ejerciendo así el rol de agresor, pero al mismo tiempo sufren el acoso de sus compañeros o compañeras, por lo que también son víctimas. Al contrario que las víctimas pasivas, normalmente reaccionan impulsivamente, reflejando un escaso control comportamental, lo que genera una escasa aceptación por parte del grupo (Collell y Escudé, 2006; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Schwartz, Dodge, Pettit, y Bates, 1997). Además, este rol se relaciona con una disfunción en el desarrollo de habilidades sociales y una elevada dificultad para regular las emociones de forma efectiva (Kliewer, Dibble, Goodman, y Sullivan 2012; Rudolph, Tropa-Gordon, y Flynn, 2009). En este sentido, la autorregulación de la ira se ha descrito como un factor protector de la impulsividad, que situaría al individuo en mejores condiciones de ejercer el control de su comportamiento y romper la perpetuidad de la victimización (Kaynak, Lepore, Kliewer, y Jaggi, 2015).

Un cuarto tipo de rol que ha tenido un progresivo interés en las situaciones de acoso entre iguales, es el de espectador (Ortega y Mora-Merchán, 1997), entendido como el individuo que no está directamente involucrado en la situación de bullying pero que con su comportamiento y actitud puede colaborar para que el maltrato permanezca o desaparezca. Los espectadores funcionan como reguladores de las situaciones de acoso que suceden en el contexto educativo. Así lo ha demostrado Salmivalli y su equipo, quienes trabajan bajo esta premisa en su programa anti-bullying denominado

KiVa y con el que pretenden concienciar a los espectadores y estimular sus conductas de defensa.

Los espectadores, que están presentes aproximadamente en el 87% de los casos (Atlas y Pepler, 1998; Hawkins, Pepler, y Craig, 2001), pueden posicionarse ante el hecho inmoral del acoso apoyando a la víctima, al agresor o mostrándose indiferentes ante la situación de maltrato. Concretamente, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen (1996) proponen una clasificación en la que se destacan 4 tipos de espectadores:

1. Los que se ponen de lado de los agresores ayudándoles en los comportamientos agresivos. Son los ayudantes del agresor.
2. Los que defienden a los agresores, alimentando sus conductas y reprobando su comportamiento. Son los defensores.
3. Los que se retiran y no quieren conocer lo que ocurre. Serían los ajenos a la situación de malos tratos.
4. Los que se ponen del lado de las víctimas, reconfortándolas y apoyándolas, es decir, los defensores

Investigaciones posteriores llegan a discriminar entre 13 tipos de espectadores o testigos que se clasifican según sean constructivos-destructivos y activos-pasivos. Un ejemplo de esta clasificación lo podemos encontrar en la figura 2.

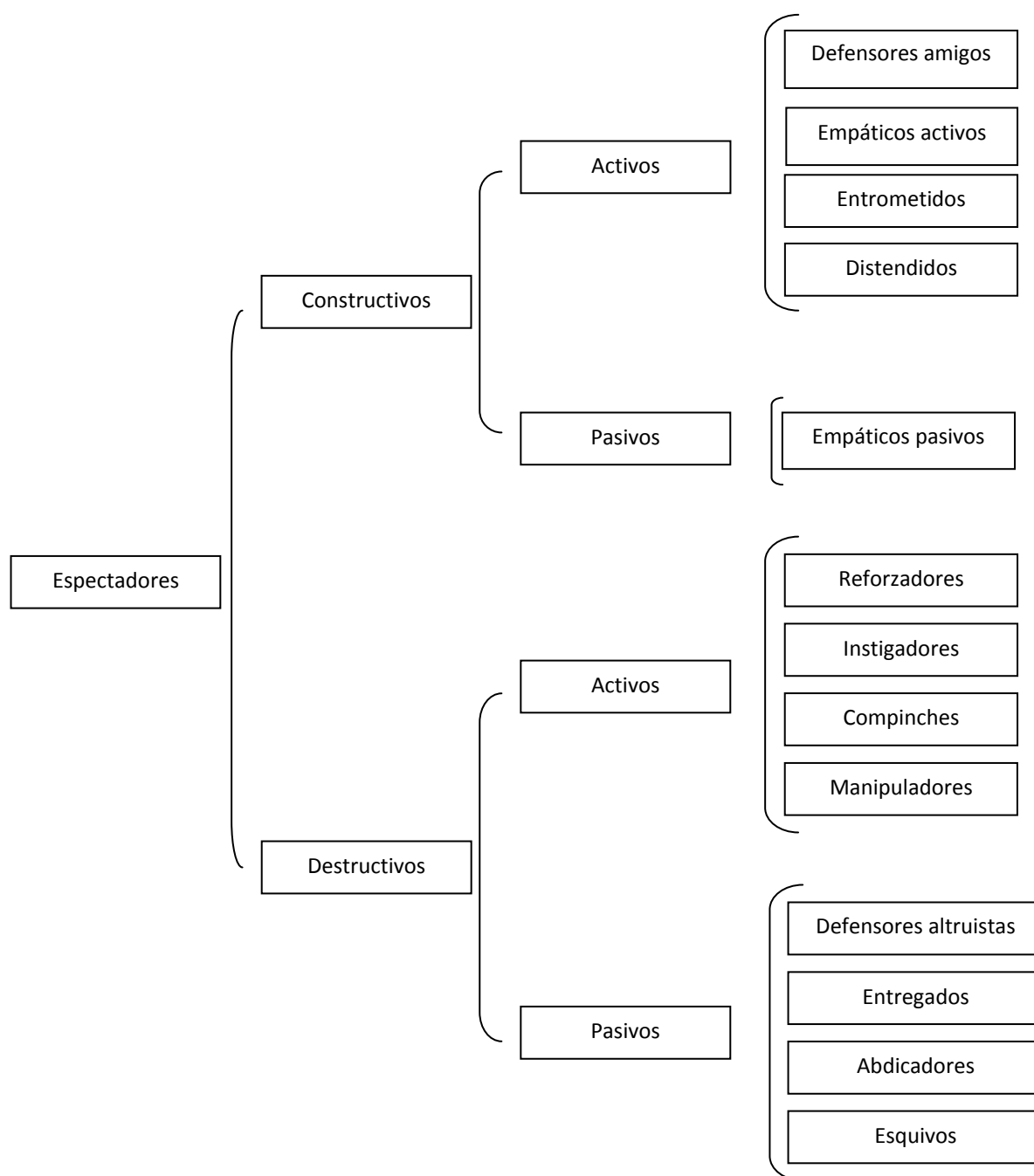


Figura 2. Tipología de espectadores (adaptado de Giménez Gualdo, 2012, p. 126)

Esta clasificación nace de esfuerzos anteriores por descubrir los comportamientos de las personas espectadoras (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). La propuesta que se presenta sobre los trece tipos de espectadores

(Paull, Omari y Standen, 2012) es de gran importancia para entender el fenómeno bullying desde una perspectiva de grupo y de contexto ya que la sola identificación de estos roles ofrece la posibilidad de comprender parte de las dinámicas que se generan en las situaciones de acoso y por tanto, intervenir con los espectadores que se posicionan con un papel activo o pasivo. Esta estructura permite dar visibilidad a los apoyos y resistencias que mantienen y deshacen los procesos de intimidación.

Uno de los elementos más estudiados en relación a los espectadores es la conducta de defensa. Este comportamiento, que parece estar más presente en las chicas (Monks, Smith y Swettenham, 2003; Pozzoli y Gini, 2010; Salmivalli et al., 1996), no es fácil de desplegar, ya que en un contexto donde suele predominar el criterio moral del agresor, amparar a la víctima implica situarse en una posición de riesgo. Como apuntan Juvonen y Galvan (2008), ejercer el rol de defensor puede suponer convertirse en víctima potencial a corto o medio plazo ya que de alguna forma, defender al débil en un contexto agresivo, implica rebelarse contra el dominante y es una forma de rechazo a los que tienen el poder en el grupo. En parte, ello explicaría la escasa tendencia que tienen los escolares a enmarcarse en este rol, dado la pérdida de estatus sociométrico que puede suponer y los riesgos que implica. No obstante, se ha demostrado que cuando los defensores tienen una buena reputación en el grupo de iguales, la defensa de la persona acosada tiene más posibilidades de éxito, ayudándole no solo a terminar con su condición de víctima, sino también a prevenir las posibles consecuencias negativas vinculadas a la victimización (Pöyhönen, Juvonen, y Salmivalli, 2010).

En este recorrido conceptual del fenómeno se han presentado los argumentos necesarios para entender lo que significa el maltrato entre iguales, aportando argumentos para identificar los roles que participan en esta dinámica

que destruyen los elementos más intrínsecos de las personas y las relaciones interpersonales de todos los implicados. Tras esta revisión, se hace necesario acercarse al análisis de la realidad conociendo la prevalencia más actual del fenómeno en su dimensión nacional e internacional y comprendiendo el comportamiento del mismo según las variables sexo y edad.

1.2. Prevalencia e influencia del sexo y edad

El análisis de las últimas publicaciones sobre bullying permite comprobar el carácter internacional de las mismas, favoreciendo la comprensión de este fenómeno desde una perspectiva global, que también permite comparar la influencia de la cultura (Zych et al., 2015). Este análisis muestra que el acoso escolar es una realidad que está presente en todos los continentes y que no una cuestión geográfica, cultural o un fenómeno inherente a determinadas clases sociales, estereotipos o minorías (Sullivan et al., 2005). Nos hallamos, además, ante un problema que si bien ha empezado a investigarse en las últimas décadas, no es nuevo o reciente, siendo la violencia un problema que lleva acompañando al ser humano desde sus inicios, aunque sea ahora, cuando gozamos de un mayor nivel de bienestar, cuando nos hallamos más preocupados por encontrar su solución. En este apartado se analizan los estudios que se han focalizado en analizar la prevalencia del fenómeno bullying con el fin de conocer la dimensión de este problema que se encuentra presente en la práctica totalidad de los centros educativos. Dichos estudios se presentan ordenados siguiendo un criterio temporal que comienza con las investigaciones iniciales y termina con las más recientes.

1.2.1. Prevalencia del bullying en España

En España, los estudios llegarían más tarde que en otros países europeos. Una importante aproximación se hizo en 1991 cuando el sistema educativo se estructuraba con la Enseñanza General Básica (EGB). Fueron Fernández y Quevedo (1991), los encargados de diseñar el primer estudio que analizó la prevalencia del bullying en nuestro país. A través de una encuesta telefónica, se encontró un 17.1% de escolares que se consideraba maltratados por sus iguales de forma repetida, descendiendo la frecuencia en sentido inverso a la edad.

El Programa de Acciones Integradas entre España y Reino Unido permitió desarrollar un estudio piloto en el que se enmarcó el Proyecto SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar). En el mismo participaron 4.914 alumnos y alumnas de entre 9 y 18 años de zonas mayoritariamente preferentes. Se concluye que, aproximadamente, el 10.5% de los mismos está implicado en bullying y que el rendimiento escolar no es un factor de riesgo para el desarrollo de conductas de maltrato entre iguales. Sin embargo, el número de hermanos sí aporta diferencias, lo que llevaría a pensar que el proceso de socialización familiar es un elemento clave, así como la edad, que parece favorecer la reducción de la implicación en situaciones de maltrato (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Posteriormente, Mora-Merchán (1997), concluye afirmando que el 18% aproximadamente del alumnado participaba en relaciones de intimidación y/o victimización, siendo los insultos y los rumores las formas más frecuentes de agresión.

Unos años más tarde, el Defensor del Pueblo con la colaboración de Unicef (2000), llevó a cabo un estudio nacional que después se replicaría con la actualización y corrección de los instrumentos en 2006 (Defensor del Pueblo, 2007). En esta investigación participaron 600 centros (públicos, concertados y

privados) y un total de 3.000 escolares. Entre ambos estudios, las agresiones físicas aumentaron considerablemente, pasando del 4.8% al 7.4% pero el maltrato verbal se redujo del 39.1% al 27%. Las conclusiones más importantes que se derivan de los mismos tienen que ver con el uso de las distintas formas de maltrato. En este sentido, las agresiones verbales son las más frecuentemente sufridas por las víctimas, seguidas por la exclusión social y por las agresiones físicas indirectas. Los agresores manifiestan realizar con una frecuencia similar conductas de agresión verbal y exclusión social, siendo estas conductas las agresiones más prevalentes.

Eslea y colaboradores (2004) estudiaron el fenómeno bullying en siete países, entre ellos España y analizaron la prevalencia de implicación según el rol. Sus datos muestran un 16.9% de agresores, un 12.8% de víctimas y 19.6% de agresores victimizados.

Por su parte, Garaigordobil y Oñederra, (2008a) hallaron unos índices de implicación del 5.8% en Primaria y del 3.8% en Secundaria. En coincidencia con estudios previos, en este también aparece la agresión verbal como la forma de agresión más frecuente y se mantienen las diferencias entre sexos. Estos mismos autores publicaron en 2008 (Garaigordobil y Oñederra, 2008b) un estudio epidemiológico sobre la incidencia del acoso escolar en el que recogieron los estudios sobre bullying más significativos realizados en España, desde Vieira et al., 1989 hasta el 2005. En las conclusiones del estudio se expone la dificultad de sintetizar los datos encontrados debido a que los instrumentos y métodos utilizados en cada investigación fueron diferentes, pero en general se estima un porcentaje que oscila entre el 3% y el 10% de victimización grave y entre un 20% y un 30% de victimización menos frecuente. Precisamente, la diversificación de instrumentos de evaluación ha provocado

que los datos recogidos en muchos estudios no hayan tenido la validez suficiente para realizar comparaciones rigurosas.

Posteriormente, Estévez, Murgui y Musitu (2009) señalaron una prevalencia del 41%. El rol más prevalente fue el de los agresores (17%) seguido del de las víctimas (16%) y finalmente el de los agresores victimizados (8%). En otro estudio con adolescentes se encontró un 18.4% de agresores, 5.2% de víctimas y 5% de agresores victimizados (Piñero y Cerezo, 2011). En este mismo año, Iborra, Rodríguez, Serrano, y Martínez (2011) indagaron sobre la situación de los menores en la Comunidad Valenciana y mostraron un porcentaje de implicación en bullying del 37.05% en el que se incluía diferentes tipos de violencia (física, psicológica, sexual, económica y cibernética). Las formas de violencia con mayor prevalencia en los centros educativos fueron la física y la psicológica (15.39% y 15.42% respectivamente).

En otro estudio realizado al amparo de la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado et al., 2013) se analizaron los datos de 23.100 estudiantes de ESO de 302 centros educativos. Se concluyó aportando las siguientes cifras: un 2.4% de los escolares se encuentran implicados como acosadores y un 3.8% como víctimas. Son interesantes los datos relativos a la conducta del espectador. Así, el 80% de los escolares asumieron estar dispuestos a intervenir para detener la situación de intimidación o creían que deberían hacerlo. El 14%, sin embargo, dijo no intervenir o declaró que no debería hacerlo y un 6% manifestó haber participado en la agresión.

Save the Children propone un estudio llevado a cabo por Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán, y Ortega (2013) con escolares de edades comprendidas entre los 8 y 13 años, de los que el 40% confirma haber vivido

alguna situación de acoso escolar. Son datos elevados que coinciden con los arrojados en otras investigaciones donde un importante número de escolares se encuentra involucrado en situaciones de acoso escolar, ejerciendo algún rol: el 12.4% víctimas, el 19.90% agresores y el 15.40% agresores victimizados (García-Fernández, 2013; García-Fernández, Romera-Félix, y Ortega-Ruiz, 2016).

Cerezo y colaboradores (2015), examinaron la implicación en bullying de un total de 847 estudiantes de entre 9 y 18 años. Los datos descriptivos señalados eran de un nivel de incidencia del 16.2%: los agresores conformaban el 8.1%, las víctimas el 6.8% y el 1.3% los agresores-victimizados.

Uno de los más recientes estudios es el de Romera y colaboradores (2017) que sintetiza los resultados del proyecto "Estudio de la competencia para la gestión de la vida social y su estabilidad en estudiantes de primaria y secundaria de Andalucía" y del que se puede extraerse que en Primaria, un porcentaje importante de escolares se encuentran implicados en los diferentes roles. Este porcentaje disminuye en Secundaria, aunque es en esta etapa educativa en la que se observan los casos más severos (agresores 6%, víctimas 20%, agresores victimizados 17%). Esta misma distribución de roles se expone en la investigación de Méndez, Ruiz-Esteban y López-García, (2017) en la que participan 1.264 adolescentes de 11 a 18 años. Se informa de un 9.9% de víctimas, 8.6% de agresores, 0.6% de agresores victimizadas y un 80.9% de espectadores no involucrados.

1.2.2. Prevalencia del bullying en el ámbito internacional

Aunque las primeras investigaciones internacionales sobre bullying se llevaron a cabo en los Países Escandinavos, la preocupación por el fenómeno fue tomando protagonismo de forma gradual hasta extender su interés a todos

los continentes, con un volumen pródigo de estudios que han ayudado a comprender la profundidad del problema. En este apartado se recogen algunos de los datos sobre la prevalencia del acoso escolar en distintos países con el fin de ofrecer una visión del estado de la cuestión en su dimensión internacional. Para favorecer su comprensión, se ordenan los datos siguiendo un criterio cronológico y geográfico.

En los años ochenta, se llevó a cabo uno de los primeros estudios que reportó la prevalencia del bullying en Noruega. Se utilizó una muestra de escolares de entre 7 y 16 años y de ellos el 9% se definió como víctima, el 7% como agresor y el 1.6% como agresor victimizado (Olweus, 1999). Otro estudio más reciente mostró un 10% de víctimas y un 5% de agresores (Undheim y Sund, 2010). En Inglaterra, una de las investigaciones más importantes a comienzos de los años 90 se desarrolló con 6.000 estudiantes de Primaria y Secundaria (Whitney y Smith, 1993). En ella se reconoció una prevalencia de victimización del 27% en Primaria y 10% en Secundaria. Algo menor fue el porcentaje de agresores, más reducido en la etapa superior (12% en Primaria y 6% en Secundaria).

En Estados Unidos, Nansel y colaboradores (2001) registraron datos de prevalencia agrupados por sexo, etnia y edad, utilizando una muestra compuesta por 15.686 estudiantes de entre 11 y 15 años. Estos autores encontraron un 10.6% de agresores (8.8% referidos a agresores frecuentes) y un 8.5% de víctimas con muy poca diferencia en relación a las víctimas frecuentes (8.4%). Años después, Espelage, Holt, y Henkel (2003) registraron un 14.5% de agresores con un aumento porcentual que coincidía con la progresión del nivel escolar, aunque no significativo.

Como estudios transculturales destacan el de Eslea y colaboradores (2003), el de Due y colaboradores (2005) y el de Craig y colaboradores (2009). En el primero se encontraron resultados de prevalencia muy diversos que oscilaban entre el 9% reportado por los escolares irlandeses y el 43% de los italianos, pasando por el 25% de los japoneses y el 16.9% de los chinos. De forma similar, Due y colaboradores (2005) realizaron un estudio con 123.227 adolescentes de 11, 13 y 15 años pertenecientes a distintos países de Europa y Norteamérica. La prevalencia de víctimas de bullying fue muy dispar entre los países examinados y osciló entre el 6.3% de las chicas suecas y el 41.4% de los chicos Lituanos. Los estudiantes cumplieron un mismo cuestionario estandarizado pero las diferencias culturales podrían explicar el amplio rango del intervalo de porcentajes hallados. Estos porcentajes decrecieron con la edad en todos los países, excepto en Escocia. Finalmente, en la investigación liderada por Craig y colaboradores (2009), participaron 202.056 estudiantes de 40 países de 11, 13 y 15 años. Los resultados ofrecieron unos datos globales del 10.7% de agresores; 12.6% de víctimas y 3.6% de agresores victimizados.

En Australia se encontró un 27% de estudiantes victimizados y un 9% de agresores (Cross et al., 2009). Datos más elevados son los que arrojan Priest, King, Bécares, y Kavanagh (2016) con adolescentes australianos de entre 12 y 13 años. Estos autores encuentran un 31.81% de implicación en situaciones de maltrato físico y un 34.31% cuando el maltrato es de tipo social.

Aunque no hay muchos datos de América Central y del Sur, sí es destacable el primer gran estudio llevado a cabo en Brasil para conocer la prevalencia del bullying en adolescentes. Se han encontrado porcentajes que van desde el 1.8% al 40% dependiendo del centro educativo, y del 10.9% al 16.3% dependiendo de la ciudad. En Nicaragua se estudió la prevalencia en una muestra de 3.042 estudiantes de Educación Primaria, resultando un 50% de

implicación (6% agresores, 25.3% víctimas y 18.7% agresores victimizados), siendo la violencia verbal y física la más utilizada (Romera et al., 2011). En México, un 24.5% de jóvenes de 12 a 17 años dice haber sido víctima de bullying (Frías y Finkelhor, 2017).

En el contexto asiático se ha experimentado en la última década un auge importante de las investigaciones relacionadas con el bullying que suponen una aportación interesante para entender este fenómeno en otros países distintos a las occidentales (Sittichai y Smith, 2015). En la revisión de estudios llevados a cabo en países de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN), se encontraron los siguientes datos de prevalencia: Indonesia, 29.6%; Myanmar, 15.7%, Tailandia, 17.5%; Filipinas 24.3%; Malasia, 20.9%; Singapur, 25%; Camboya, 37% (Sittichai y Smith, 2015). En esta misma línea van los porcentajes encontrados en otras poblaciones asiáticas. Así, Murshid (2017) informa de aproximadamente un 36% de adolescentes victimizados en un estudio llevado a cabo con muestras recogidas en tres países (Myanmar, Pakistán y Sri Lanka). En una investigación llevada a cabo en Manila (Filipinas), con estudiantes de entre 11 y 20 años, se ha informado de un porcentaje del 19% de acoso verbal y un 11% de acoso social (Nikolaou, 2017).

Finalizamos este apartado con el meta-análisis realizado por Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, y Runions (2014) en el que se halló una prevalencia media del 35% para la agresión y del 36% para la victimización.

En conclusión, la disparidad de criterios y herramientas empleadas para evaluar el acoso escolar y posiblemente los elementos lingüísticos y culturales, dificultan la extracción de una tendencia clara con respecto a la prevalencia del bullying, hallando resultados muy diversos que oscilan entre el 1.8% y el 41.4%. No obstante, si bien no podemos obtener una cifra única, la revisión realizada sí

pone de manifiesto que el acoso escolar es un problema relativamente frecuente que se manifiesta en todos los continentes, por lo que es prioritario continuar investigando al respecto con el fin de aportar soluciones que permitan acabar con este problema de violencia que amenaza directamente el bienestar de nuestros escolares.

1.2.3. Aspectos diferenciales respecto al sexo y edad

Desde los primeros estudios hasta la actualidad existe una gran coincidencia en apuntar que hay un mayor número de chicos que están implicados directamente como agresores si lo comparamos con el número de chicas (Ortega, 2010). Los datos aportados por Cerezo (2008; 2009) y Cerezo y Ato (2010) muestran la misma tendencia con respecto al rol de víctima. No obstante, la evidencia más reciente revela que estas diferencias podrían explicarse en base a la forma de agresión. En este sentido, los chicos parecen hacer un mayor uso del maltrato físico y directo, que han sido las formas más evaluadas en las investigaciones, y las chicas tienden a emplear formas indirectas, que han sido contempladas en menor medida en los diferentes estudios (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla, y Miras, 2007; Craig et al., 2009; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2013; Rivers y Smith, 1994; Scheithauer, Hayer, Petermann, y Jugert, 2006). En relación al rol de espectador, los chicos se encuentran más implicados en comportamientos pro-bullying (Crapanzano, Frick, y Terranova, 2010) y las chicas más involucradas en la defensa de las víctimas (Salmivalli y Voeten, 2004).

Estudios recientes que establecen una diferenciación en función del ciclo escolar, muestran que, en nuestro país, las mayores cifras de implicación en bullying en la etapa de Educación Primaria se asocian a los chicos. Así, en el estudio de los escolares no involucrados, se ofrecen diferencias significativas

entre ambos sexos con un mayor número de chicas que no están inmersas en procesos de intimidación. Otra diferencia significativa se relaciona con el número de agresores victimizados ocasionales, en mayor número a favor de las chicas. En el resto de roles, las diferencias son a favor de los niños (García-Fernández, 2013). Romera y colaboradores (2017) encontraron que las chicas destacan en el rol de víctima y espectador tanto en Primaria como en Secundaria, pero aumentan su implicación como agresoras en la etapa de Secundaria. Sin embargo, si analizamos las diferencias de género atendiendo a la forma de violencia utilizada, son los chicos los más implicados en Primaria, independientemente de la forma de agresión evaluada; mientras que en Secundaria destacan las agresiones indirectas más sutiles (rumores, insultos) de las chicas.

En el ámbito europeo, los resultados son similares y los chicos presentan mayor implicación en bullying que las chicas (Iossi, Pereira, Mendonça, Nunes, y Oliveira, 2013; Jankauskiene, Kardelis, Sukys, y Kardeliene, 2008; Kokkinos y Kipritsi, 2012;; Navarro, Larrañaga, y Yubero, 2011; Tippett, Wolke, y Platt, 2013). Igualmente, los chicos muestran un mayor uso de la violencia física y las chicas emplean más la agresión indirecta (Wang, Iannotti, y Luk, 2012).

En el continente asiático no hay muchos estudios pero los resultados encontrados no difieren mucho de los europeos y los chicos están más relacionados con el acoso que las chicas (Sittichai y Smith, 2015), siendo las formas verbales y físicas propias de los chicos y las formas indirectas las más características de las chicas (Lee, Smith, y Monks, 2015).

En Latinoamérica, un estudio realizado en Nicaragua presenta datos similares a los reportados hasta aquí, encontrándose los chicos más implicados como agresores y agresores victimizadas, pero sin hallar diferencias en cuanto al

rol de víctimas. Además, ellos se perciben más implicados que ellas en las formas de agresión (Romera et al., 2011). En Colombia no hay datos muy concretos ni fiables, pero en el estudio de Sierra (2012) se arroja un porcentaje mayor de víctimas en chicas que en chicos.

Con respecto a la edad, la tendencia encontrada es que los porcentajes de implicación en bullying descienden a medida que los escolares van creciendo, siendo muy reducidos en los últimos cursos de Educación Secundaria. No obstante, los índices de agresión parecen disminuir más paulatinamente y suelen mantenerse durante más tiempo (Romera et. al., 2017; Sánchez y Ortega, 2010). Si nos centramos específicamente en el curso, las primeras investigaciones realizadas en España sitúan al 5º curso de Educación Primaria como el que presenta el mayor nivel de implicación (Fernández y Quevedo, 1991). Según Ortega y Mora-Merchán (2000) este nivel se situaría en el 11.8% para los chicos y en el 10.1% para las chicas. Sin embargo, estudios posteriores, parecen describir el curso siguiente, 6º de Educación Primaria, como aquel en el que se encuentran los mayores porcentajes de participación (García-Fernández, 2013; García-Fernández et al., 2016).

1.3. El bullying como fenómeno psicosocial

1.3.1. Consecuencias psicosociales de los implicados en bullying

El acoso escolar puede tener efectos muy negativos en todos los implicados directos, especialmente en la víctima. Sin embargo, si bien el resto de implicados en el proceso presenta un menor riesgo de sufrir desajustes psicopatológicos en la adolescencia y en el periodo adulto, el observar, permitir o incluso contribuir de forma directa o indirecta a que se produzcan situaciones inmorales como es el maltrato injustificado a otro igual, puede terminar

afectando al desarrollo social y moral de la persona y en última instancia, a su salud mental o física (Kumpulainen, Räsänen, y Puura, 2001; McDougall y Vaillancourt, 2015; Rivers, Potteat, Noret, y Ashurst, 2009).

Centrándonos en la víctima, sabemos que la incidencia negativa en su bienestar se produce tanto si el acoso es de tipo directo o físico como si es de tipo relacional o indirecto (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010). Las consecuencias de haber estado expuesto a una continua situación de maltrato perduran en el tiempo: daños psicológicos y morales que inciden en otros ámbitos del desarrollo de la persona como el social y/o familiar. Entre ellos destacan la ansiedad, las fobias, los miedos y las somatizaciones (Ortega, 2000). De los estudios realizados en Europa en los últimos años, se desprende que los chicos y chicas que han sufrido acoso escolar pueden multiplicar la probabilidad de sufrir ansiedad (Grandjean, Petot, y Petot, 2016), rechazo hacia el centro escolar, inseguridad, introversión, infelicidad, soledad (Garaigordobil y Oñederra, 2010), debilidad, falta de competencia social (Collell y Escudé, 2006), depresión, baja autoestima, abuso de sustancias y absentismo (Berkowitz y Benbenishty, 2012; Cava et al., 2010; Copeland, Wolke, Angold, y Costello, 2013; Povedano, Hendry, Ramos, y Varela, 2011).

Involucrarse en el escenario del bullying es un acto que se experimenta de forma muy negativa. Para las víctimas es convivir con la sensación continua de no ser querido, de ser despreciable para un individuo o grupo que además tiene la autoridad y liderazgo en el grupo del cual la víctima quiere participar, convivir y desarrollarse. Es una situación de rechazo continuo que al entremezclarse con características personales, biológicas y sociales, puede conducir al desarrollo de psicopatologías y al deterioro de las relaciones sociales (Swearer y Hymel, 2015). En esta línea, es interesante conocer las aportaciones que realizan Malecki, Demaray, Coyle, Geosling, Rueger, y Becker (2015) cuando

sugieren que para conocer más profundamente los efectos del bullying tendrían que revisarse los instrumentos que se emplean para la evaluación del acoso escolar en su definición clásica ya que se fundamentan en medidas de frecuencia con la que se realizan actos perniciosos y no consideran aspectos como la intencionalidad y diferencia de poder que son características básicas. Es decir, desde el punto de vista de la intervención y de la evaluación sería importante conocer cómo afectan y cómo vivencian los alumnos y alumnas la intención con la que se cometen los daños y la diferencia de poder con respecto a quiénes los llevan a cabo y no solo la cuantificación de estos comportamientos que, sin duda, también reportan información fundamental. También hay otros elementos diferentes a la frecuencia con la que se producen los malos tratos que influyen directamente en el individuo que las sufre. Así, cuando se han comparado los niveles de autoestima de víctimas que tienen defensores con las que no tienen defensores, se ha constatado que estas últimas presentan niveles más bajos. Por lo tanto, las circunstancias del contexto en las que se produce el bullying y el comportamiento de los espectadores parecen ser elementos clave que moderan el impacto de las consecuencias intra e interpersonales sobre la víctima (Salmivalli, 2014; Saarento, Garandeanu, y Salmivalli, 2015). Desde la perspectiva de la influencia del contexto en las consecuencias del bullying, la victimización individual interacciona con el nivel medio de victimización del grupo clase para influir en el nivel de ajuste de las víctimas y cuando los agresores están muy definidos, son muy visibles y acosan a muchos compañeros y compañeras de clase, las víctimas están relativamente mejor ajustadas ya que encuentran una causa externa a la justificación de la violencia y ello parece aliviar la angustia (Huitsing, Veenstra, Sainio, y Salmivalli, 2012). En definitiva, las consecuencias del acoso están moduladas por factores contextuales y por factores como el tipo de acoso, la intensidad, la duración y la persistencia (Velasco, Seijo, y Vilariño, 2013).

Las consecuencias del acoso pueden persistir hasta la edad adulta y hay consenso en que el impacto de la negación y ocultación del problema no beneficia al individuo ni a corto ni largo plazo. Los estudios retrospectivos que se han desarrollado demuestran que las consecuencias del acoso pueden perdurar durante décadas, provocando sintomatologías relacionadas con la ansiedad social, depresión, aislamiento y trastornos de la personalidad (Boden, Van Stockum, Horwood, y Fergusson, 2016). Asimismo, las personas que han sido víctimas de bullying siguen experimentando con más persistencia emociones internalizantes como la tristeza, seguidas de las externalizantes (ira y odio) y, por último las de huida (miedo y pánico) (Beltrán-Catalán, Zych, y Ortega-Ruiz, 2015). Además de las secuelas psicosociales y emocionales, también se ha llamado la atención sobre los problemas de salud e incluso económicos que genera este daño no resuelto (Takizawa, Maughan, y Arseneault, 2014).

Otros estudios se han focalizado en las consecuencias académicas que pueden provocar las situaciones de victimización. Un meta-análisis realizado recientemente indica una relación significativa entre ambas situaciones, siendo el rendimiento académico peor en los estudiantes victimizados (Nakamoto y Schwartz, 2010).

Al margen de la víctima, los agresores también presentan consecuencias y características que pueden perdurar a lo largo de la vida. Estas se encuentran relacionadas con el bajo rendimiento académico que dificulta en el futuro la búsqueda de un empleo (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post, y Heraux, 2009; Moore et al., 2015). También es destacable en los escolares que ejercen este rol el desarrollo de conductas antisociales futuras y la necesidad de apoyo psicológico o psiquiátrico (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Además, estos alumnos suelen presentar mayor estrés e insatisfacción que los no

implicados, aunque las víctimas y agresores victimizados muestran peor ajuste que ellos (Estévez et al., 2009). Los agresores buscan la aceptación del grupo camuflando sus intenciones y omitiendo las normas, creyendo que esto les otorgará un mayor protagonismo social en el grupo. Sin embargo, esta conducta solo contribuye a perjudicar su propia imagen y desarrollo moral, haciendo que sean escolares poco aceptados por sus iguales (Ortega, 2000). A largo plazo, sus conductas poco sociales, su falta de empatía y poca capacidad de autocrítica pueden desembocar en consumo de alcohol y otras drogas (Cerezo y Méndez, 2012). También los agresores victimizados son sensibles al abuso de estas sustancias (Kelly et al., 2015; Radliff, Wheaton, Robinson, y Morris, 2012) y se encuentran en una situación difícil para terminar los estudios (Felipe-Castaño, León, y Fajardo, 2013). Para Holt, Finkelhor y Kantor (2007), es el grupo con mayor riesgo de tener problemas psicopatológicos y sociales entre los que destacan el aislamiento, la baja autoestima, la depresión (Estévez et al., 2009), las conductas autolesivas e incluso la ideación suicida (Copeland et al., 2013). Además, estos escolares suelen presentar con mayor frecuencia conductas de agresividad y hostilidad hacia los demás (Felipe-Castaño et al., 2013).

Los espectadores también parecen presentar diversos problemas psicosociales entre los que destacan las somatizaciones, las obsesiones y compulsiones, depresión, ansiedad, hostilidad, ideación paranoide, psicoticismo y abuso de sustancias (Rivers et al., 2009).

1.3.2. Factores relacionados con los procesos de bullying: el contexto escolar

Se han encontrado una gran cantidad de factores relacionados con la implicación en situaciones de acoso escolar. Sin embargo, ninguno de ellos puede explicar por sí solo el desarrollo de esta perversa dinámica (Fortin, 2003).

Podría decirse que el desarrollo y mantenimiento de esta situación depende de una combinación de factores individuales y contextuales que se conjugan haciendo que unos escolares puedan terminar desplegando conductas muy dañinas hacia sus iguales y otros no sean capaces de detener esa injusta agresión (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2015).

Puesto que esta tesis se focaliza en el acoso escolar y su relación con los factores y procesos intra e interpersonales que se derivan del grupo de iguales, es necesario entender que uno de los contextos donde estas relaciones nacen, se desarrollan y despliegan con toda su potencialidad es el contexto escolar, lo que justifica que se examine la influencia de la gestión de los centros educativos en relación con su organización, normas, modelo pedagógico, relaciones con los maestros y el entorno físico del centro educativo, sobre el desarrollo de situaciones de maltrato entre iguales. Por su parte, el siguiente capítulo se focalizará en analizar los factores individuales y contextuales que se encuentran vinculados al propio grupo de iguales, el contexto de desarrollo que se hipotetiza como clave para explicar la dinámica bullying.

Los estudios de Debarbieux y Blaya (2010) describen cómo el contexto interactúa con el fenómeno del maltrato escolar, siendo la gestión de los centros educativos y su modelo pedagógico factores que permiten explicar muchas de las diferencias que se establecen entre centros educativos en cuanto a violencia escolar. En este sentido, una organización educativa comunitaria, participativa, donde se distribuyen los roles y se comportan con compromiso en la prevención de conductas contrarias a la convivencia y bullying, hay menos problemas de acoso, quizás porque el alumnado percibe que puede comunicar sus inquietudes (Espelage, Polanin, y Low, 2014). La gestión de la convivencia escolar en su relación vertical y horizontal va a generar experiencias que pueden desembocar en situaciones de acoso.

Desde el ámbito docente, “un profesorado que desempeña su función descuidadamente, sin interés ni atención a las necesidades de su alumnado, y en definitiva de forma deficiente, está en gran medida en la base de la aparición y el mantenimiento de importantes problemas de la convivencia” (Ortega-Ruiz, Del Rey, y Casas, 2016, p. 2). Los estudios muestran que el alumnado español tiene buena relación con sus profesores. Sin embargo, los alumnos y alumnas implicados en bullying perciben esta relación como más negativa comparados con los que no lo están (Cerezo et al., 2015). En un estudio realizado en España, los alumnos de entre 12 y 16 años identificaban, entre otras, la falta de exigencias y autoridad del profesorado como el origen de gran parte de las conductas de violencia. Igualmente coincidían en que si el profesor da a conocer y hace cumplir unas normas claras desde el inicio de curso podría servir para evitar conflictos e incidentes (Pérez y Gázquez, 2010). Para Wentzel (2010), las relaciones positivas con los maestros se asocian con una mayor confianza de los alumnos y alumnas en sus propias habilidades, con la motivación para tener un mejor comportamiento y para implicarse en las actividades de aula, en este sentido, cuando el profesorado apoya a las víctimas de acoso, el alumnado identifica esa acción como una estrategia de ayuda y mejora (Cava, 2011).

La búsqueda por conocer los riesgos psicosociales del acoso escolar ha llevado al estudio de variables más centradas en el sistema que permitieran explicar las circunstancias de la intimidación. En este sentido, no hay consistencia en los estudios que analizan las variables de estructuras y ratio de alumnado en bullying, desmitificando algunas creencias como que el acoso es mayor en las aulas más grandes (Saarento, Kärnä, Hodges y Salmivalli, 2013) y en los centros educativos urbanos (Klein y Cornell, 2010). Lo que parece tener más relación es el propio contexto social: las jerarquías de status, las actitudes, los comportamientos probullying y el papel de los espectadores (Saarento,

Garandau, y Salmivalli, 2015) con lo que podríamos determinar que los riesgos directos del bullying van a verse reflejados en su contexto y en los protagonistas de la intimidación pero merece la pena detenerse a considerar la violencia desde el punto de vista sociológico y entender que los centros educativos conviven en un círculo rodeado de condicionantes sociales, económicos, comunitarios, políticos y culturales, de hecho, Debarbieux y Blaya (2010), defienden que la violencia escolar debe analizarse desde y para la comunidad porque cuando se crean vínculos entre la escuela y la familia e incluso otros agentes externos (ONG, policía...), se están creando estructuras sólidas para disminuir los comportamientos antisociales y para fortalecer vínculos protectores. Se necesitan enfoques que abarquen esta globalidad comunitaria del acoso escolar y que contribuyan a mejorar la cultura de la no violencia (De Oliveira et al., 2016) porque el bullying no es solo un problema de las personas que lo experimentan de forma directa, sino que está enquistado en todo el sistema social (Saarento et al., 2015).

En el desarrollo del análisis del acoso como fenómeno psicosocial se ha hecho un recorrido por las consecuencias del bullying, principalmente centradas en la víctima, agresor y agresor victimizado y se han identificado factores del contexto educativo relacionados con el acoso escolar. El siguiente capítulo se centra en el análisis del contexto de los iguales y en los factores interpersonales relacionados.

CAPÍTULO 2.

EL GRUPO DE IGUALES COMO CONTEXTO REGULADOR DE LA IMPLICACIÓN EN BULLYING

En el capítulo anterior se ha presentado una aproximación al fenómeno bullying atendiendo a sus características definitorias, a la prevalencia y a las consecuencias asociadas a su implicación. Se ha subrayado en este capítulo que el acoso escolar es un fenómeno psicosocial en el que participan diferentes elementos del contexto próximo que conduce a su mantenimiento o extinción. En esta línea, el grupo de iguales ha sido reconocido ampliamente como uno de los factores más influyentes en el ámbito de las relaciones interpersonales y la implicación en violencia escolar (Brown, Bakken, Ameringer, y Mahon, 2008; Ortega et al., 2012; Reyes et al., 2012).

En este segundo capítulo se profundiza en el comportamiento del grupo de iguales desde una perspectiva evolutiva, se analizan los mecanismos de intimidación que surgen en su seno y se aborda el estudio de los factores asociados al grupo que suponen un factor de riesgo para la implicación en acoso escolar. Aunque conocer las causas exactas de un fenómeno tan complejo resulta difícil, sí parece coherente interpretar que pudiera estar relacionado tanto con factores de índole individual, como con variables del contexto próximo que regulan y condicionan el comportamiento psicosocial y moral de los chicos y chicas.

2.1. Las relaciones interpersonales en la infancia y adolescencia

2.1.1. Las relaciones interpersonales desde una perspectiva evolutiva

Desde el momento en el que nacemos, lo hacemos rodeados de otras personas que estimulan nuestro desarrollo. Esto nos permite comenzar un proceso que nos integra en el contexto sociocultural donde vivimos, aprendiendo los valores, normas, costumbres y comportamientos de los seres más cercanos. En los primeros años, los niños y niñas aprenden observando muchos aspectos de la conducta y de las normas morales de su cultura, aprenden a expresar la agresividad y también a compartir (Bandura, 1977). Las teorías evolucionistas entienden que los bebés están biológicamente preparados para responder a las exigencias sociales y discriminar entre distintos tipos de relación (Van Ijzendoorn, 2005). También es reconocido que relacionarse con otras personas requiere una capacidad compleja, específica y diferenciada de la conducta social, que tiene sus mecanismos de conexión cerebral en las zonas más evolucionadas de la corteza (Gámez y Marrero, 2005). Existe por tanto una complementariedad de posiciones entre herencia y ambiente que nos permite avanzar en la comprensión de las relaciones interpersonales. Ambas propuestas coinciden en que se crean relaciones de interacción bidireccionales entre el niño o niña y su entorno que son necesarias para su desarrollo personal y social (Schaffer, 2000).

Las primeras relaciones no son horizontales, sino jerárquicas y dependientes, lo que provoca el empleo de estrategias que permitan mantener el cuidado y la proximidad (Zilberstein, 2014). El tipo de relación que se mantenga con su cuidador y la consecuente percepción sobre su disponibilidad

ayudarán al niño o niña a tener más o menos seguridad para explorar el mundo y aprender de las personas que le cuidan. Este vínculo basado en el afecto y la necesidad de interacción que se genera entre adulto y bebé, conocido como apego, supone un momento de especial interés para enriquecer el aprendizaje de habilidades y competencias que le facilitarán la gradual independencia del adulto (Mikulincer y Shaver, 2007). Sin embargo, la representación de sí mismo y de los demás no es estable y se somete a los cambios propios del desarrollo cognitivo y general del individuo a lo largo de su ciclo vital y a las variables del entorno (Allen, McElhaney, Kuperminc, y Jodl, 2004).

Magaz, Chorot, Sandin, Santed, y Valiente (2011) estudiaron las relaciones entre los diferentes tipos de apego y los roles implicados en bullying, llegando a varias conclusiones: a) existe cierta relación entre los estilos de apego y el hecho de sufrir acoso en la adolescencia; b) el apego de tipo miedoso puede ser un predictor significativo de ser víctima de acoso escolar; c) el apego seguro no parece ser un factor protector del acoso.

Esta relación entre acoso escolar y apego nos lleva de nuevo a cuestionarnos qué tipo de vínculos son los más beneficiosos para el desarrollo psicosocial del más pequeño. Los resultados indican que el estilo democrático supervisor tanto del padre como de la madre repercute en un mejor ajuste de los hijos, con menor agresión, victimización y apego desorganizado (Gómez, Del Rey, y Ortega, 2015). Parece pues que el papel que desempeña la familia en relación a los estilos educativos puede influir en el nivel de ajuste social de los hijos (Berkien, Louwerse, Verhulst, y Van der Ende, 2012).

Sin embargo, cuando los chicos y chicas comienzan su escolarización se enfrentan a nuevas situaciones protagonizados por un amplio número de experiencias de relaciones de carácter horizontal. El juego tendrá un gran

protagonismo a través del cual se entrenarán, interaccionando con los demás, para el desarrollo de la prosocialidad, la resolución de conflictos y el manejo de la influencia del grupo (Fabes, Martin, y Hannish, 2009). En el contexto de la escuela, hay que considerar que el contacto entre compañeros y compañeras tiene efectos complejos en el comportamiento individual (Hartup, 2005) y que la posición en la que se sitúa un chico o chica dentro de un grupo de iguales no va a depender solo de los factores individuales de esa persona que se integra sino que será la propia dinámica del grupo la que oriente también la posición social que ocupe dentro del grupo. Un grupo cuya composición sufre constantes modificaciones de evolución e involución, comportándose de manera muy sensible a cualquier otro factor interno o externo que afecte a la vida y estructura del grupo (Trianes, 2013). Por tanto, el centro escolar se convierte en un escenario vital para que los escolares pongan en práctica sus comportamientos y habilidades en las relaciones sociales con sus iguales.

2.1.2. El Grupo de los iguales en la implicación en bullying

A diferencia de la Etapa Infantil, en Primaria, las relaciones de amistad comienzan a hacerse más intensas e influyentes, el número de integrantes aumenta y los grupos interaccionan además en otros contextos diferentes a la escuela (Moreno, 1990), incluidos los de carácter virtual. Las relaciones de amistad son distintas a las relaciones familiares, comúnmente reconocido en todas las culturas (Hinde 1987; Krappman, 1996; Palmonari y Pombeni, 1989; Sherer, 1991), sin embargo, esto no significa que las estructuras, metas y normas en las relaciones entre iguales sean las mismas. La función de los grupos viene justificada por las necesidades de identidad y autoestima y la afiliación al grupo se fundamenta en factores como la personalidad, el comportamiento, los intereses y antecedentes familiares (Brown, 1990; Cairns y Cairns, 1994; Rubin, Bukowski, y Parker, 1998). Pero no es lo mismo tener amistad con alguien, en

una relación diádica que es voluntaria, íntima y dinámica, que ser aceptado en un grupo de pares más grande (Hartup, 1996).

Para la formación de los grupos escolares existen tres factores determinantes: a) cercanía. Los escolares tienen preferencia por relacionarse con quienes son de su contexto más próximo; b) familiaridad. Haber conocido antes, haber participado de otras experiencias en algún momento o tener algún nexo de unión anterior es un motivo importante para tener un mayor acercamiento; c) similitud. Los escolares tienen preferencia por los que comparten alguna característica física, habilidades, intereses, etc. Dos procesos se relacionan con este último factor: la homofilia, referido a la predilección mutua de dos individuos parecidos, y la sincronía social, proceso por el cual dos personas se parecen cada vez más debido a su intenso proceso de socialización (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Es interesante conocer cómo interactúan estos factores dentro del contexto educativo, el cual, va a otorgar un nuevo espacio para aprender y explorar en las relaciones entre iguales, con unas normas y una presencia cada vez menos significativa del adulto (Salmivalli, 2010). En el contexto escolar se crean sinergias en las formas de tratarse, dirigirse a alguien, conversar, etc. que influyen en la calidad de las relaciones interpersonales. Esto puede resultar muy beneficioso para la vida del grupo cuando sucede en un sentido positivo, pero si las relaciones y reacciones son provocadas sistemáticamente por chicos o chicas antisociales, hay un retroceso en la participación dialogante, serena y respetuosa en el seno del grupo (Dishion, McCord, y Poulin, 1999). En este sentido, hay una tendencia reconocida para que las intervenciones contra los procesos de intimidación estén dirigidas hacia las claves de la interacción que se producen en el grupo de iguales y no solo se centren en el trabajo con los roles clásicos e individuales de agresor y víctima (O'Connell, Pepler, y Craig, 1999; Pozzoli, Gini, y Vieno, 2012; Salmivalli et al., 1996; Sutton, Smith y Swettenham, 1999). El modelado permite que las

amistades con compañeros o compañeras competentes socialmente aumenten los comportamientos prosociales y no se refuercen los comportamientos negativos (Hodges, Boivin, Vitaro, y Bukowski, 1999). Para Leadbeater, Hoglund y Woods (2003), el aumento de la competencia social en chicos y chicas puede estar apoyado en la competencia social que el resto de compañeros y compañeras generan a través del modelado de sus comportamientos al resolver sus problemas de una manera pacífica y dialogante.

2.2. Factores interpersonales relacionados con el fenómeno bullying

Aprender a mantener relaciones interpersonales efectivas se convierte en una de las tareas educativas prioritarias (Romera, Ortega-Ruiz, y Monks, 2008) y la escuela ha de asumir el compromiso para ayudar a que los chicos y chicas desarrollen las competencias necesarias para superar, entender y prevenir las dinámicas agresivas, no solo a nivel conductual, sino, como apunta Pérez Gómez (2007), desde la complejidad de la estructura interna de las competencias y de los procesos cognitivos y morales que la sustentan. Por tanto, parece necesario indagar en las competencias vinculadas al acoso escolar para conocer cómo influyen e interactúan en las situaciones de bullying. Ello requiere prestar una especial atención a la competencia social, cuya relación con el acoso escolar ha sido motivo de debate científico por su importancia en la comprensión de la gestión de las situaciones de interacción que surgen en el grupo de iguales.

El término competencia posee dos connotaciones (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009): por un lado, alude a la eficacia para conseguir resultados (ser competente); por otro, a la capacidad para realizar algo (tener competencia). A pesar de la dificultad e imprecisión terminológica de competencia social, los

avances en el estudio de este complejo constructo coinciden en diferenciarlo de las habilidades sociales (López De Dicastillo, Iriarte, y González, 2004). Las principales dificultades en su definición se deben a que hay disparidad de variables y habilidades que se introducen para intentar explicar su significado que crea una desconexión entre los modelos teóricos, su evaluación e intervención (Dirks, Treat, y Weersing, 2007). Son varios los modelos teóricos que han intentado explicar la competencia social: a) el modelo de procesamiento de la información de Crick y Dodge (1994), que se centra principalmente en la eficacia de los procesos de control y en el manejo de la información con poca explicación al componente cultural y evolutivo; b) el modelo propuesto por Saarni (1999), quien define ocho habilidades vinculadas al desarrollo de la competencia social y con una perspectiva intra-psicológica; c) el modelo de Rose-Krasnor (1997), la cual se refiere a competencia social como un juicio sobre la efectividad en la interacción, alejándose de conductas predefinidas, y en la que subyacen procesos y habilidades que interaccionan con las metas y valores que dirigen la motivación (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009).

Si Waters y Sroufe (1983) entendían la competencia social como el empleo de los recursos personales e interpersonales que hacen los chicos y chicas para conseguir beneficios en los grupos sociales, la propuesta ha ido enriqueciéndose hasta acercarse a un modelo más flexible, con un número no limitado de habilidades (Rose-Krasnor, 1997) y que está muy ligado al contexto donde suceden los comportamientos, siendo que no podría aceptarse que un mismo patrón de comportamiento que pueda entenderse como adecuado en un contexto, pueda transferirse y generalizarse a todas las situaciones (Dodge, Laird, Lochman, y Zelli, 2002). De hecho, muchos autores han coincidido en apuntar al contexto como una variable clave a partir de la cual se establecen interacciones mutuas entre las personas, amigos, familias o centro educativo

(Vieno, Gini, Santinello, Lenzi, y Nation, 2011), con lo que la competencia social se presenta estrechamente apegada a la experiencia y vida social activa de los centros educativos, apareciendo recogida explícitamente en el sistema educativo (LOMCE, 2013).

En consecuencia con los modelos reseñados sobre competencia social, Gómez-Ortiz et al. (2017), definen un conjunto de cinco dimensiones relacionadas con la competencia social. Por un lado se incluyen habilidades sociales y emocionales, como son la prosocialidad y la reevaluación cognitiva, vinculada con la regulación de las emociones (Denham y Burton, 2003; Gross, 2013). La regulación emocional incide directamente en las respuestas y comportamientos que se dan en contextos sociales y en relación con otras personas. Si hay una adecuada regulación emocional, redundará en mejores relaciones sociales y en una mejor adaptación al medio social que mejorará la calidad de bienestar subjetivo del individuo. Las investigaciones sobre este tema han aumentado en los últimos años y en ellas se destaca la importancia de la reevaluación cognitiva como una estrategia concreta para anticiparse a las consecuencias emocionales (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2015). La prosocialidad se define como una de las habilidades sociales más importantes de la competencia social, entendida como un comportamiento voluntario que se realiza con la intención de ayudar o beneficiar a otro (Eisenberg y Fabes, 1998; Olivar, 1995). La prosocialidad hace alusión al ofrecimiento de distintos tipos de ayuda que se le brinda a los iguales (Padilla-Walker, Fraser, Black, y Bean, 2015), sin embargo, ha de advertirse que este comportamiento prosocial es más o menos intenso según se dirija hacia la familia, amigos o extraños. Como sugieren Padilla-Walker y Christensen (2011), este tipo de comportamientos es más frecuente en el seno familiar que con extraños, probablemente motivado por el deseo de mantener la relación; y más frecuente hacia los amigos que con extraños.

La tercera dimensión alude a la capacidad para ajustarse a las normas de clase, basadas en el respeto y la convivencia positiva. La cuarta dimensión está relacionada con la percepción de eficacia en la interacción social y una quinta es el ajuste social, que se identifica con las actitudes y comportamientos relacionados con la amistad, cooperación y aceptación mutua (Del Rey, Casas, y Ortega, 2017) y que regula la interacción con los iguales (Casas, Del Rey, y Ortega-Ruiz, 2013).

Desde el punto de vista de la Psicología del Desarrollo, el grupo de iguales se configura como un contexto que potencia la adquisición y práctica de la competencia social, siendo que en su seno se estimula la comunicación, la cooperación, la resolución de conflictos y la capacidad empática, convirtiéndose en un importante predictor del ajuste personal, social y académico (Hartup, 1992). Pero el contexto, además de moderar los efectos de las características individuales, también se relaciona con las situaciones de acoso escolar, inhibiendo o potenciando la intimidación (Salmivalli, 2010). El grupo de iguales en el que los chicos y chicas se relacionan dentro de la escuela no solo influye en su desarrollo individual, sino que además permite comprender muchas de las claves que están detrás de actos inmorales como el bullying, que a pesar de ser reconocidos como tales a nivel individual, son aceptados dentro del grupo como comportamientos normalizados. Para Saarento y Salmivalli (2015), cuando el bullying es recompensado socialmente, este se refuerza y cuando hay compañeros o compañeras que intervienen en nombre de la víctima, se detiene rápidamente. Por lo tanto, parece de interés describir los factores interpersonales que se relacionan con el fenómeno bullying. Dentro de los factores individuales se abordará el estudio de las metas sociales, la empatía, la desconexión moral, las actitudes, la percepción de los compañeros y las conductas de defensa. Como factores grupales se tendrán en cuenta el ajuste

social y las normas. Cada uno de estos factores han sido identificados como relevantes en la comprensión de la implicación en bullying.

Uno de los factores interpersonales reconocidos en la literatura científica como influyente en el comportamiento de los chicos y chicas es la motivación social. Alonso-Tapia y Rodríguez-Rey (2012) definen las metas sociales como “los fines u objetivos que las personas buscan conseguir al relacionarse con otras personas de un modo determinado” (p. 192). En este sentido, los autores subrayan la importancia de conocer este propósito de interacción, que puede ser consciente o no, para comprender los efectos sociales, educativos y psicológicos. Las investigaciones en este campo de estudio subrayan que las metas sociales inciden en los comportamientos de los individuos cuando interrelacionan unos con otros (Rodkin, Ryan, Jamison, y Wilson, 2013) y que pueden afectar a la percepción de su integración en un grupo y por lo tanto a la motivación, ajuste y bienestar escolar (Anderman y Freeman, 2004).

Existe una gran variabilidad de logros sociales que hacen difícil su estudio: metas de relación, de control, de interés por sí mismo, de evitación, de reducción de tensión, instrumentales, morales, de venganza... (Chung y Asher, 1996; Rose y Asher, 1999). No obstante, Ryan y Shim (2006) propusieron tres tipos de metas sociales que evalúan con el instrumento Social Achievement Goal Scale: a) metas de desarrollo, orientadas al incremento de la competencia social, con la comprensión de sí mismo, la mejora de sus habilidades y relaciones; b) metas de popularidad, enfocadas a la demostración social y la búsqueda de estatus y reconocimiento social; y c) metas de evitación, dirigidas a evitar juicios desfavorables o rechazo.

Las metas de demostración social y evitación muestran una correlación negativa con respecto al ajuste social, siendo las metas de desarrollo las que

promueven relaciones sociales positivas, auto-aceptación, crecimiento personal y ajuste social (Ryan y Shim, 2006). En esta misma línea, los resultados aportados por Herrera, Romera, Ortega-Ruiz, y Gómez-Ortiz (2016), subrayan que los objetivos de popularidad influyen indirectamente en el ajuste social y que los objetivos de evitación no tienen relación con el ajuste, por el contrario, destacan la importancia de las metas de desarrollo social desde el punto de vista educativo ya que influyen de una manera directa y positiva en el ajuste social, permitiendo fomentar actitudes de respeto, aceptación, apego mutuo y competencia social en general. Estos resultados se asocian con el clima de convivencia de los centros escolares y puede ser centro de interés en la intervención psicopedagógica como medida de protección contra acciones de acoso y violencia (Herrera et al., 2016). Ello permite afirmar que si los propósitos en las relaciones interpersonales de los alumnos y alumnas se dirigen al incremento de la competencia social, el grupo y cada uno de los miembros estará en mejores condiciones para regular sus emociones, ajustarse a las normas y valores, tener una mayor percepción de eficacia y ser más aceptado por los demás (Dirks et al., 2007; Santos, Peceguina, Daniel, Shin y Vaughn, 2013). Sin embargo no se puede obviar que estar movido por metas sociales de desarrollo no garantiza la nulidad de la conflictividad y dificultad para ajustarse a las normas (Vitaro, Brendgen, Pagani, Trembly, y McDuff, 1999).

El interés por conocer el funcionamiento de las normas de los grupos ha aumentado, al mismo tiempo que se han ido considerando los factores contextuales como elementos nucleares en la comprensión de las relaciones interpersonales en general y del acoso escolar con sus características asociadas (Chen, Chang, Liu, y He, 2008; Gasser y Malti, 2012; Hinshaw y Cicchetti, 2000; Hoza, 2007; Mikami, Lerner y Lun, 2010). Las normas de grupo podrían entenderse como las expectativas que comparten los miembros de un grupo

sobre actitudes, creencias y comportamientos que deben demostrar (Nipedal, Nesdale, y Kill, 2010).

El origen de las normas de grupo-clase está, en parte, definido por los alumnos y alumnas más populares. En el caso de ser alumnado de alto estatus no agresivo, el grupo podría beneficiarse de un modelo normativo positivo para la dinámica del grupo en general y para moderar procesos de intimidación. En el caso contrario, de grupos de clase cuyo chicos y chicas populares sean agresivos, existe una mayor probabilidad de que se produzcan dificultades en las relaciones intragrupo a favor de comportamientos probullying (Saarento y Salmivalli, 2015; Salmivalli, 2010). Esto indica que el comportamiento de los individuos más populares puede estar marcando las normas del aula, afectando, en algunos casos, al clima de aula y promoviendo que los procesos de intimidación sean entendidos como comportamientos aceptables y normalizados (Dijkstra, Lindenberg, y Veenstra, 2008; Sentse, Scholte, Salmivalli, y Voeten, 2007). En este caso, es fácil entender que las normas deben mediar para que las relaciones interpersonales mejoren (Rudolph, Abaied, Flynn, Sugimura, y Agoston, 2011; Herrera et al., 2016). Por lo tanto, podríamos pensar que las normas de grupo podrían predecir el comportamiento agresivo del alumnado (Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker, y Eron, 2000; Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, y Coie, 1999). En definitiva, se considera muy importante atender a las normas de aula en los cursos más significativos donde suceden los comportamientos de intimidación para facilitar la permuta de la agresión por comportamientos prosociales como la defensa ante hechos injustos y denigrantes (Pouwels, Lansu, y Cillessen, 2012).

La teoría del comportamiento social reconoce que las normas sociales afectan intensamente a la acción humana, pudiéndose distinguir tres tipos: a) normas de tipo descriptivo (también llamadas populares) que nos ofrece

información sobre qué comportamiento es más común en una situación dada, cuanto más visible y ostentosa es la norma, más influye en el comportamiento; b) normas de tipo legal (también llamadas prescriptivas) que afectan al comportamiento porque proporcionan información sobre cuál es el más apropiado, a través de la percepción de cómo los demás lo aprobarían o no, vinculado a lo que “se debe hacer”; c) normas de tipo personal que guían lo que hacemos según la percepción de cómo lo auto-evaluáramos (Cialdini, Kallgren, y Reno, 1991; Keizer, Lindenberg, y Steg, 2008; Rimal y Real, 2003). Las normas podrían explicar las diferencias entre las reacciones de los espectadores frente al acoso escolar de un grupo y otro y al mismo tiempo generar interpretaciones diferentes. Por ejemplo, la pasividad de los espectadores hacia el bullying podría ser interpretada bajo una perspectiva normativa según la cual nadie interviene ante una situación de acoso, bien porque la situación no es interpretada como un acto inmoral, sino como una broma, o bien puede ser extendida dentro del grupo la idea de que en realidad las víctimas se merecen lo que les está ocurriendo (Pozzoli et al., 2012), aproximándose en este último caso a argumentos propios de la desconexión moral (Pornari y Wood, 2010).

Los estudios sobre las claves que inciden en el acoso escolar reconocen que las normas se convierten en un factor de gran relevancia, por lo que resulta de interés explicar las dinámicas de acoso en los centros escolares desde el punto de vista de las normas en su dimensión vertical y horizontal (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas , en prensa): desde la dimensión vertical, de gestión docente, hay una relación que provoca el profesorado (relaciones interpersonales con el alumnado y familias, modelos de conducta, atención a las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje, política de disciplina...) que influye en las normas y en la calidad de las relaciones entre iguales (Ortega-Ruiz et al., 2016). En su dimensión horizontal, los grupos establecen normas, explícitas o implícitas, y convenciones que provocan distintos niveles de tolerancia hacia la

intimidación que repercutirán en la actuación o la retirada de los escolares en las situaciones de acoso (Espelage et al., 2003; Gini, 2006, 2007; Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker, y Eron, 2000; Juvonen y Galvan, 2008). Esto explicaría la fuerza del grupo como elemento predictor en bullying (Salmivalli y Voeten, 2004). Su fuerte influencia puede explicar que, incluso cuando un chico o chica empatiza con la víctima, las normas del grupo estimulen a que se una al maltrato o que no demuestre su apoyo explícito a la víctima (Henry et al., 2000).

Desde un punto de visto educativo, se ha demostrado que existe cierta tendencia a que los alumnos y alumnas presten atención al funcionamiento del grupo solo en tareas académicas y no en las prácticas sociales e interactivas que se desarrollan dentro del aula (Killen y Malti, 2015), lo que sugiere que los profesores y profesoras podrían mejorar las dinámicas y las relaciones interpersonales de sus grupos si proporcionan más apoyo emocional y social, sobre todo, en los niveles más avanzados donde el nivel de exigencia académica es mayor, apostando por un modelo de enseñanza cooperativo que facilite la identificación del grupo, el desarrollo de normas positivas y donde se enseñe al alumnado a resolver conflictos que puedan transferir más allá de las aulas (Gasser, Grütter, Torchetti, y Buholzer, 2017; Kochenderfer-Ladd y Ladd, 2016; Pozzoli, et al., 2012). Las relaciones entre los compañeros y compañeras responden a dinámicas que no implican al profesorado ni a otros adultos, lo que indica la escasa influencia de los maestros y maestras en las relaciones interpersonales de los escolares (Herrera et al., 2016).

Si el establecimiento de normas y actividades académicas es positivo y facilita la calidad en la interacción entre iguales, quiere decir que las normas influyen directamente en el ajuste social (Herrera et al., 2016). El ajuste social se define como el nivel de implicación en comportamientos sociales competentes y adaptación al contexto social inmediato (Crick y Dodge, 1994). Un buen ajuste

social está relacionado con un adecuado ambiente para aprender en los centros escolares (Hamm y Faircloth, 2005), por el contrario, la falta de ajuste social sitúa a los individuos con un mayor riesgo de ser víctima o agresor en situaciones de bullying (Casas et al., 2013). El ajuste social se relaciona con actitudes y comportamientos relacionados con la amistad, la cooperación y la aceptación mutua; se ha examinado su relación con los roles de bullying y se han encontrado similitudes en los estudios que asocian bajos niveles de ajuste social con la víctima y con los agresores victimizados (Cerezo et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2017; MacEvoy y Leff, 2012), sin embargo, no está tan claro cómo es el ajuste social en los agresores. Hay controversia en los datos ofrecidos por distintos estudios, ya que el alto status que en determinados contextos presentan los agresores, puede confundirse con un adecuado ajuste social (Sentse, Krestchmer, y Salmivalli, 2015; Salmivalli, 2010). Parece interesante apuntar que en el caso del acoso cibernético encontramos los mismos resultados contradictorios con el apoyo social que reciben agresores y víctimas (Berger y Caravita, 2016; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, y Padilla, 2010).

Tradicionalmente se han descrito los efectos de la victimización en el plano psicológico y social de los individuos (véase por ejemplo: Cassidy, 2009; Del Río et al., 2015); sin embargo, es interesante la investigación llevada a cabo por Romera, Gómez-Ortiz, y Ortega-Ruiz (2016) en la que las autoras hacen un análisis más complejo y explican cómo el ajuste psicológico media entre la victimización y el ajuste social. Sugieren que problemas de ajuste psicológico (autoestima, auto-eficacia y ansiedad) se relacionan con problemas de ajuste social en las víctimas. De manera que la autoestima mediaría entre el ajuste social y el maltrato. Estas conclusiones son de interés para la investigación no solo por los resultados arrojados sino por la oportunidad que ofrece para

continuar descubriendo cómo se interrelacionan variables contextuales y personales en el fenómeno bullying.

Otro de los factores a los que se le ha prestado un especial interés investigador en la comprensión de la implicación en bullying es la actitud, que contiene componentes emocionales y conductuales que tienden a ser estables en el tiempo (Petty y Cacioppo, 1986). En este sentido, las actitudes están relacionadas con los procesos de intimidación en cuanto que los juicios morales de los estudiantes influyen en la aceptación o no del acoso (Salmivalli y Voeten, 2004).

Los datos recogidos en los estudios dedicados a comprender las actitudes del alumnado en un plano individual son muy contundentes para confirmar que la gran mayoría de los escolares está en contra del acoso escolar (Andreou, Vlachou, y Didaskalou, 2005; Boulton, Bucci, y Hawker, 1999; O'Connell et al., 1999; Rigby, 2005). Sin embargo, esto no quiere decir que los escolares que mantienen una actitud desfavorable hacia el bullying intervengan con sus acciones en defensa de la víctima. Esta situación es explicada en base a la desconexión que se produce entre la creencia de lo que es aceptable-inaceptable y la acción. Curiosamente ocurre lo contrario a lo esperable, y es que en un gran número de ocasiones, los compañeros y compañeras que tienen una actitud contraria a la intimidación, se unen a ella, en un gesto de complicidad con las personas que agreden (Ortega y Mora-Merchán, 1999; Salmivalli, 2001). Aún así, las actitudes se relacionan con los comportamientos agresivos, siendo que los que tienen actitudes en contra de la intimidación son menos propensos al maltrato (Salmivalli y Voeten, 2004) y son definidos como alumnos y alumnas normalmente empáticos, con una alta auto-eficacia y defensores de sus compañeros y compañeras. En este sentido, se ha demostrado que las niñas suelen defender más a las víctimas que los niños

(Salmivalli, 2010). Sin embargo, la literatura no reporta datos concluyentes sobre la relación de las actitudes negativas hacia las víctimas de acoso escolar. Algunos estudios encuentran asociaciones significativas (Andreou, Vlachou, y Didaskalou, 2005; Eslea y Smith, 2000) y otros relativizan la importancia predictora (Rigby, 2004; Salmivalli y Voeten, 2004).

Muchos alumnos y alumnas mantienen una actitud negativa frente al acoso pero también existe un número considerable que participa en las situaciones de intimidación. Esta situación contradictoria podría ser explicada porque el comportamiento individual no se guía exclusivamente por las actitudes individuales sino que se ve afectado por el contexto en el que está inmerso, por ello, lo que ocurre en el aula es de mucha importancia para comprender cuál es la tendencia de actuación en situaciones de acoso. En el acoso tradicional se encuentra mayor explicación examinando las actitudes del grupo que evaluando las actitudes individuales (Scholte, Sentse, y Granic, 2010), al igual que ocurre con el acoso es cibernético (Elledge, Williford, Boulton, DePaolis, Little, y Salmivalli, 2013). Esto justificaría una intervención educativa que tuviera su foco en el grupo y no sola en los implicados directamente en acoso. Hay que considerar igualmente qué ocurre con los que asumen el rol de espectadores, quienes a pesar de manifestar conductas antibullying, parecen estar apoyándolo directa o indirectamente. Estos hallazgos llevan a considerar que el cambio de actitud hacia comportamientos en favor de la víctima puede ser un buen comienzo pero resulta insuficiente para eliminar las situaciones de bullying (Salmivalli y Voeten, 2004), de ahí la necesidad de indagar en nuevas variables que ayuden a explicar el fenómeno del maltrato escolar.

Desactivar este sistema provoca desconexión moral en el individuo mediante la puesta en marcha de diferentes mecanismos (Ortega-Ruiz, Sánchez, y Menesini, 2002). Por lo tanto, la desconexión moral se entiende como un

proceso socio-cognitivo a través del cual las personas razonan, argumentan y justifican los actos dañinos sobre otras personas (Pornari y Wood, 2010). Este proceso es definido por Bandura (1995) a través de ocho mecanismos internos: justificación moral, lenguaje eufemístico, comparaciones ventajosas, desplazamiento de la responsabilidad, dispersión de la responsabilidad, distorsión de consecuencias, atribución de la culpabilidad, deshumanización. Estos mecanismos actúan de forma interconectada y todos explican el proceso de desconexión moral (Caprara, Bandura, Barbaranelli, y Vicino, 1996). Las personas activan estos mecanismos para evitar la activación de las emociones negativas que van asociadas un comportamiento inmoral, lo cual explica que puedan mostrar indiferencia, orgullo e incluso alegría cuando agreden a otros. Las investigaciones muestran que existe una relación positiva entre desconexión moral, comportamiento antisocial y agresión en chicos y chicas (Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 1996; Caprara et al., 1995; Yadava, Sharma, y Gandhi, 2001), así, la mayoría de los escolares agresivos producen distorsiones cognitivas, no asumen las consecuencias y justifican sus actos violentos (Caravita, Miragoli y Di Blasio, 2009). Los adolescentes que utilizan mecanismos de desconexión moral están más implicados en bullying (Hymel, Rocke Henderson, y Bonanno, 2005), pero existen ciertas lagunas sobre cómo evoluciona con la edad esta desconexión. El concepto de cambio es un principio intrínseco al concepto que sugirió Bandura (2002) pero hay poca evidencia científica sobre ello. No obstante, Shulman, Cauffmann, Piquero y Fagan (2011) encontraron una disminución de desconexión en un grupo de entre 14 y 17 años. En otro estudio donde se compararon grupos de diferentes edades se encontraron resultados que apuntaban que en la primera adolescencia la desconexión era mayor que en la infancia tardía, lo que sugiere estudiar la influencia del grupo y de las amistades (Caravita, Sijtsema, Rambaran, y Gini, 2014) que pueda explicar la evolución de este mecanismo. Coincidiendo con estos resultados, Ortega et al. (2002) observaron en niños y niñas de 9 y 13 años

que los agresores se caracterizaban por obtener niveles más altos de desconexión moral, sin embargo, las víctimas presentaron niveles bajos, además de mostrarse más responsables, con escasa capacidad asertiva y dificultad para cortar relaciones dañinas.

La empatía modula el juicio moral y es un elemento clave en el desarrollo de conductas morales (Kohlber, 1982). La empatía se refiere a la capacidad para comprender los sentimientos de otras personas y vincularse emocionalmente, de ahí que se aluda a su dimensión cognitiva y afectiva (Jolliffe y Farrington, 2006). La empatía facilita la integración social, la cohesión dentro del grupo y eleva los niveles de satisfacción en las relaciones cercanas (Ware, Hopper, Tugenberg, Dickey y Fisher, 2008; Oberle, Schonert-Reichl, y Thomson, 2010) y en esto, parece que las chicas tienen mayor capacidad (Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe, y García-Cueto, 2016) tanto en su dimensión afectiva como en su dimensión cognitiva.

Estudios recientes explican la empatía siguiendo un modelo de tres dimensiones: empatía cognitiva, contagio emocional y desconexión emocional, como proceso que regula la emoción (Bensalah, Stefaniak, Carre, y Besche-Richard, 2016). Independientemente del modelo explicativo, resulta de interés desarrollar las dimensiones de una manera equilibrada que permita comprender las emociones de los demás y conectar con ellas sin que esto suponga una pérdida de los intereses propios de la persona (Zych, Elipe, y Sánchez, 2016).

En los estudios realizados para conocer la empatía en los distintos roles del bullying, se han encontrado resultados poco concluyentes. Hay estudios que indican que las víctimas obtienen resultados más bajos que las no víctimas (Malti, Perren, y Buchmann, 2010; Menesini, Camodeca, y Nocentini, 2010;

Wang, Chen, Xiao, Ma y Zhang, 2011; Warden y Mackinnon, 2003); otros indican que no hay diferencias en empatía entre víctimas o no víctimas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Aliri, 2015); y, por último, estudios en los que los agresores son los que presentan los niveles más bajos (Eisenberg y Strayer, 1987).

En las relaciones interpersonales, los niños y niñas van realizando inferencias sobre su propio comportamiento así como del comportamiento de sus iguales, madurando su percepción de los compañeros y compañeras. Los chicos y chicas observan y hacen inferencias que almacenan como estructuras más o menos estables (Crick y Dodge, 1994). Para comprender la conducta social es importante no solo tener en cuenta las percepciones que uno tiene de sí mismo en interacción con los demás, sino también la percepción que se tiene de los otros (Baldwin, 1992; Holmes, 2000). Aunque tradicionalmente se han estudiado por separado, estudios posteriores han demostrado que es más fructífero el estudio de manera dual (Salmivalli, Ojanen, Haanpää, y Peets, 2005). Aunque la autopercepción negativa parece estar relacionada con problemas de internalización, sumisión o soledad, no predice el trato con los demás. Lo mismo ocurre con la percepción de los compañeros y compañeras ya que atribuir intenciones hostiles puede ser debido a representaciones más generales o provocados por trastornos psicológicos de depresión, ansiedad o aislamiento (Salmivalli et al., 2005).

La calidad de las autopercepciones influye en las percepciones de los compañeros de tal forma que un escolar con una visión negativa de sí mismo está en riesgo de tener enfrentamientos u otro tipo de dificultad relacional con sus iguales, lo que al mismo tiempo provoca una visión más negativa de ellos con repercusión en su integración posterior (Ladd, 2003), tanto en cuanto, que el rechazo crónico conduce a la falta de amistad e incluso a la victimización. En

este sentido, la importancia de tener amistades no radica solo en el beneficio social, personal y psicológico que reporta, sino también en el sentido de servir de conducta de defensa, como un beneficio para mediar la victimización, ya que está comprobado que las víctimas de acoso escolar que tienen un amigo o amiga están más protegidas que quienes no lo tienen (Salmivalli y Isaacs, 2005) y tendrán más oportunidades de defensa frente a las amenazas. Sin embargo, desde este punto de vista, defender a la víctima requiere una iniciativa, actitud y personalidad muy sólida ya que no se trata de una acción altruista y general, sino que supone una conducta de alto riesgo al entender que tiene que enfrentarse al acosador y al grupo que le apoya (Pozzoli et al., 2012).

El estatus social ha sido identificado igualmente como un factor relacionado con la implicación en acoso escolar, un estatus que depende en gran medida de las propias competencias socioemocionales personales de cada uno de los integrantes pero también de la propia dinámica del grupo (Muñoz y Jiménez 2011). Esta posición que se ocupa dentro del grupo se define a partir de las elecciones o rechazos que el chico o chica emite y recibe por parte del resto de escolares de su propio grupo de clase (Bezanilla, 2012).

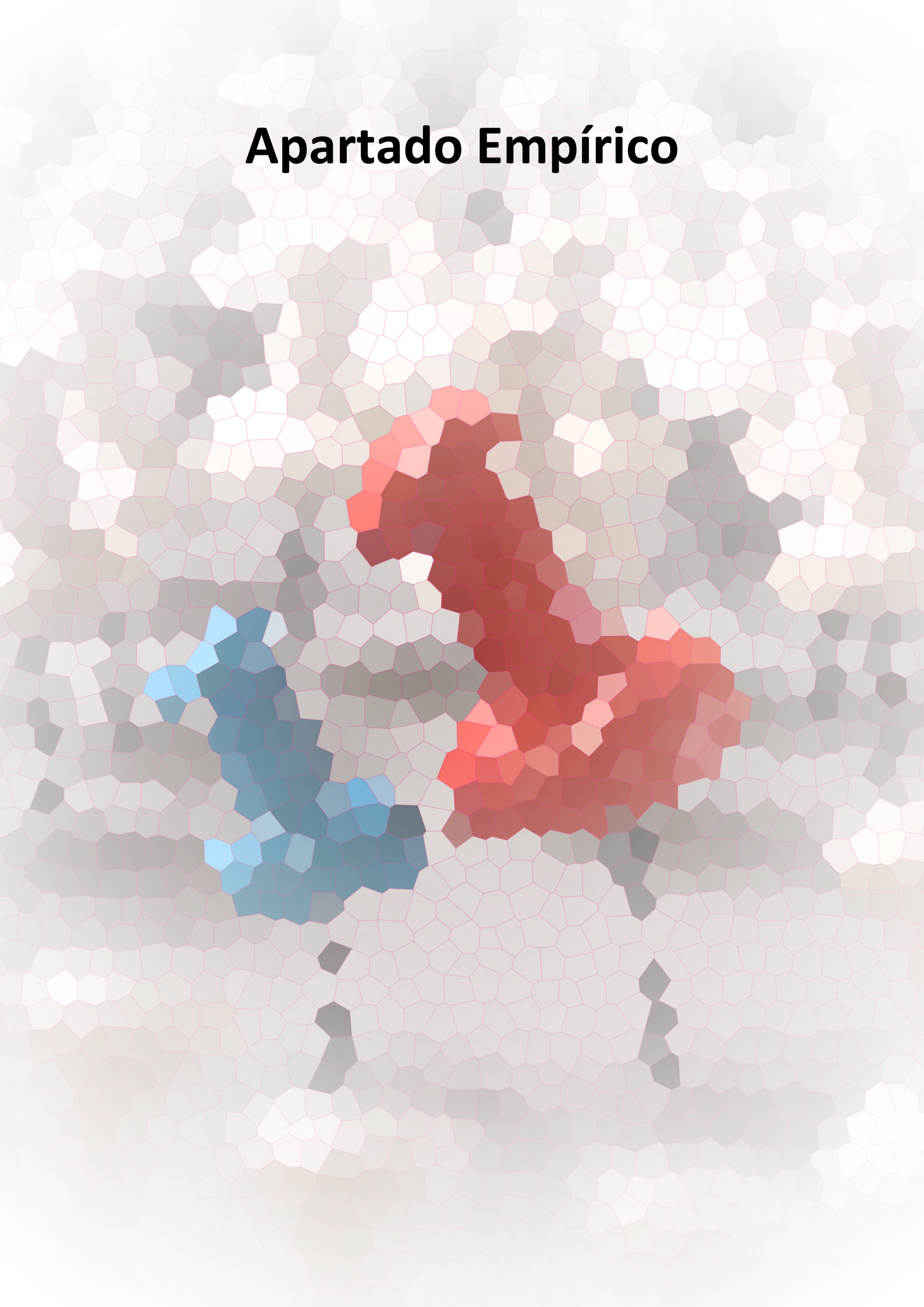
Se distinguen diferentes niveles de estatus dentro de un aula (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Coie, Dodge, y Kupersmith, 1990): a) el líder o preferido es el que recibe muchas elecciones positivas y pocas negativas; b) el rechazado, el que recibe rechazos de los miembros del grupo, es decir, muchas nominaciones negativas y pocas positivas. Este rol es más frecuente en chicos que en chicas (García, Sureda, y Monjas, 2010); c) el ignorado o aislado, el que nadie o casi nadie elige, se caracteriza por su bajo impacto; d) los promedios, que no reciben rechazos ni elecciones significativas, son medianamente queridos; e) los controvertidos, son quienes reciben muchas elecciones y muchos rechazos y son el tipo menos frecuente.

Según estos roles sociométricos, las consecuencias y los comportamientos son distintos a nivel intrapersonal e interpersonal, así, un chico o chica que mantenga una posición de popularidad se beneficiará de efectos positivos para él mismo y de participación y amistad con sus compañeros y compañeras (Díaz-Aguado y Martínez, 2013; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Por el contrario, los rechazados mantendrán relaciones agresivas con más frecuencia (Bierman, 2004; Monjas, 2007) e intentarán compensar su autoestima con comportamientos desajustados (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009) lo que les sitúa en una situación de mayor riesgo debido a que: a) tienen una mayor estabilidad en el tiempo; b) suelen mantener su estatus en diferentes contextos; c) tienden a agravar su comportamiento; d) tienen mayores consecuencias socioemocionales (Muñoz y Jiménez 2011).

En relación al bullying, se señala el rechazo como una de las causas de la victimización escolar (Buhs, 2005; Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland, y Coyne, 2009) y de la violencia escolar (Cerezo y Ato, 2010; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios, y De Dios, 2008; Moreno et al., 2009). Ser rechazado y popular no tiene por qué ser una contradicción (Estell, Farmer, Pearl, Van Acker, y Rodkin, 2008; Rodkin, Farmer, Pearl, y Van Acker, 2006) pero los escolares implicados en acoso escolar tienen un estatus social más bajo que los no implicados (Cerezo, 2006; Del Barrio, et al., 2008; Monks et al., 2009), sin embargo, algunos agresores presentan un estatus social más alto que las víctimas (Cerezo, 2014; Eisenbraun, 2007; Van der Schoot, Van der Velden, Boomb y Brugman, 2010). Este estatus que se le concede al agresor por parte del grupo, quizás pueda explicarse por las buenas habilidades sociocognitivas que muchos de los agresores presentan, incluso pueden emplear la sutileza en las agresiones para que el resto de compañeros y compañeras no tomen

represalias (Saarento y Salmivalli, 2015) o, si conviene, comenzar la intimidación cuando los demás están presentes para demostrar así su poder al resto del grupo (Hawkins et al., 2001), lo que enfatiza que sean percibidos como populares. Esta situación prolonga y afianza la situación de intimidación (Ortega, 2008) porque el agresor influye en el grupo hasta el punto de que el resto puede temer ser la próxima víctima (Saarento y Salmivalli, 2015). Todo ello sugiere que haya cierto apoyo a la hipótesis de que los agresores son impulsados en la búsqueda de alto estatus en el grupo (Salmivalli, 2010).

Apartado Empírico



CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA

Este capítulo nos acerca al propósito de este trabajo y en él se explica de manera detallada cómo se ha planificado la investigación. Primeramente, se planteará el problema, así como los objetivos y las hipótesis que inspiran este proceso de indagación. A continuación, se describirán brevemente a los participantes que han colaborado con sus respuestas en el desarrollo de este estudio y posteriormente, se realizará una descripción de cada uno de los nueve instrumentos que se han empleado para recoger los datos que interesaban según los objetivos marcados. Después, se determinará el proceso que se ha seguido para obtener la información válida de los escolares participantes y, para concluir el capítulo, se explicará de qué manera se han codificado los datos obtenidos y qué tipos de análisis estadísticos se han realizado para conseguir los resultados.

3.1. Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis

En los capítulos uno y dos se ha presentado el estudio del acoso escolar, delimitando cómo ha avanzado la literatura científica para aportar datos de interés que ayuden a comprender lo que ocurre en los centros escolares para que aparezcan situaciones reprobables de abuso de poder. La experiencia investigadora nos ha mostrado cuáles son las características personales de los implicados en el acoso escolar así como los factores interpersonales relacionados con las dinámicas grupales que pueden contribuir al desarrollo de este fenómeno violento. No obstante, se considera necesario seguir avanzando en el análisis del bullying, poniendo el acento en el propio grupo de alumnos y

alumnas para poder responder a los interrogantes que todavía siguen latentes en torno a este problema (Caravita, Di Blasio, y Salmivalli, 2009; Salmivalli, 2010). En este sentido, este trabajo parte del esfuerzo por conocer las relaciones entre un número importante de dimensiones intra e interpersonales (victimización, agresión, metas sociales, competencia social, ajuste social, normas, desconexión moral, amistad y popularidad) y ofrece la posibilidad de conocer cómo interaccionan con el sexo y el nivel educativo. Los resultados aportarán evidencias para plantear modelos y recursos prácticos en la intervención educativa. A partir de los avances en el estudio sobre el bullying en la identificación de diferentes variables que influyen en su implicación, este trabajo de investigación pretende avanzar, a través del análisis de un amplio número de variables individuales y grupales, en la comprensión de las claves relacionadas con la implicación en acoso, un fenómeno que por su naturaleza psicosocial y su complejidad, requiere contemplar de manera conjunta factores intra e interpersonales. Para ello se proponen los siguientes objetivos e hipótesis.

Objetivos

Los objetivos generales que han guiado el desarrollo de esta tesis han sido dos: primero, conocer el nivel de competencia socio-emocional y moral de los escolares preadolescentes y adolescentes y de su grupo de clase, en términos de normas y comportamientos, así como el nivel de implicación en bullying. Y, segundo, explorar la descripción de los grupos de clase en función del nivel de agresión y victimización teniendo en cuenta las características psicosociales, emocionales y morales de sus integrantes.

Estos objetivos generales se han concretado en otros objetivos más específicos, que son los siguientes:

- a) Describir la relación entre los factores intra e interpersonales analizados, el curso escolar y el sexo.
- b) Determinar las diferencias entre los escolares en las dimensiones evaluadas según pertenezcan a grupos de alto/bajo nivel de agresión.
- c) Determinar las diferencias entre los escolares en las dimensiones evaluadas según pertenezcan a grupos caracterizados por un baja o alto nivel de victimización.
- d) Analizar las similitudes y diferencias entre los escolares según el contexto de grupo al que pertenezcan (alto/bajo nivel de agresión; de alto o bajo nivel de victimización), su sexo y curso, y la interacción entre ambas variables.

Hipótesis

Estos objetivos se sustentan en la siguiente hipótesis general: los grupos caracterizados por un elevado nivel de agresión o victimización, reflejarán normas, valores y actitudes basadas en la intolerancia, la falta de respeto y la desconsideración del otro, haciendo que sus miembros presenten competencias socio-emocionales y morales poco desarrolladas en comparación con los escolares que forman parte de grupos en los que los índices de agresión y victimización son menores. A partir de esta hipótesis general, se establecen las siguientes hipótesis específicas:

H1: La *primera hipótesis* apunta a que existirán diferencias significativas entre los chicos y chicas en todas las dimensiones estudiadas que permitirán describir las características y diferencias principales de ambos (Cerezo, 2009; Cerezo et al., 2015; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2013; Ortega, 2010; Salmivalli y Voeten, 2004; Scheithauer et al., 2006 entre otros).

H2: La *segunda hipótesis* se centra en que *existirán diferencias significativas desde 5º de Educación Primaria hasta 4º de ESO en las dimensiones estudiadas* (Avilés y Monjas, 2005; Fitzpatrick, Dulin, y Piko, 2007; Romera et al., 2017;).

H3: La *tercera hipótesis* asume que los escolares de grupos con alto nivel de agresión presentarán características de implicación en bullying diferentes y significativas con respecto a los escolares de grupos de bajo nivel de agresión. (Peets, Pöyhönen, Juvonen, y Salmivalli, 2015).

H4: La *cuarta hipótesis* afirma que los escolares de grupos con alta victimización presentarán características de implicación en bullying diferentes y significativas con respecto a los escolares de grupos con baja victimización (Saarento et al., 2015).

H5: La *quinta hipótesis* se plantea que se encontrarán diferencias significativas en las dimensiones estudiadas según el tipo de contexto de grupo de clase (alto/bajo nivel de agresión) del que formen parte los escolares, su sexo y curso, encontrándose probablemente un efecto de la interacción entre dichas variables que permita explicar las diferencias encontradas.

H6: La *sexta hipótesis* sugiere que se encontrarán diferencias significativas en las dimensiones estudiadas según el tipo de contexto de clase (de alto o bajo nivel de victimización) del que formen parte los escolares, su sexo y curso, encontrándose probablemente un efecto de la interacción entre dichas variables que permita explicar las diferencias encontradas (Salmivalli, 2010).

3.2. Participantes

En el estudio se seleccionó una muestra incidental compuesta por 1207 estudiantes matriculados en 5º y 6º de Educación Primaria (EP) y todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La distribución por cursos fue: 10.4% de 5º de EP; 10% de 6º de EP; 21.3% de 1º de ESO; 21.3% de 2º de ESO; 18.8 % de 3º de ESO y 18.1% de 4º de ESO. La distribución por sexos fue muy equilibrada, con una diferencia de 15 sujetos, donde el 50.6% eran chicas (n=611) y el 49.4% chicos (n=596). Estudiaban en tres centros educativos de la ciudad de Córdoba, dos de titularidad concertada y otro de titularidad pública de distintas zonas urbanas de la capital. Las edades de los escolares estuvieron comprendidas entre los 10 y los 18 años ($M = 13.32$; $D.T. = 1.72$).

3.3. Instrumentos

El instrumento empleado para la recogida de datos es un compendio de escalas y cuestionarios que a continuación se detallan:

Escala de Metas Sociales

Adaptada al castellano por Herrera et al. (2016) del original *Social Achievement Goal* (Ryan y Shim, 2006). Dirigida a adolescentes, está compuesta por 12 ítems que se responden a través de una escala tipo Likert 1-5 (1= *totalmente falso*; 2 = *algo falso*; 3 = *ni falso ni verdadero*; 4 = *algo verdadero*; 5 = *totalmente verdadero*).

En el proceso de validación de la escala adaptada al español, se confirma la estructura original de tres factores: (a) metas de desarrollo social (por ejemplo, “me siento exitoso cuando aprendo algo nuevo sobre cómo relacionarme mejor con los demás”); (b) metas de promoción social (p.e. “es

importante para mí que otros piensen que soy popular”); (c) metas de evitación (p.e. “mi meta es evitar hacer cosas que puedan causar que otros se rían de mí. Todas las escalas demostraron tener una buena consistencia interna en el estudio actual ($\alpha_A = .66$; $\alpha_B = .85$ $\alpha_C = .72$; $\alpha_{Total} = .78$), de forma análoga a como se encontró en su versión original ($\alpha_A = .80$; $\alpha_B = .85$; $\alpha_C = .81$).

Para el alumnado de Primaria, la escala empleada es una adaptación al castellano de la elaborada por Rodkin, Ryan, Jamison y Wilson (2013). Está compuesta por 15 ítems y en el estudio original, así como en su validación con estudiantes de primaria españoles (Romera, Fernández, Gómez-Ortiz, Ortega-Ruiz, y Casas, en prensa), mantuvo la misma estructura que la escala dirigida a adolescentes, compuesta por tres factores. El primero, formado por seis ítems sería el referido a las metas de promoción social (MDS). El segundo, con cinco ítems, es la escala de metas de promoción social (MPS). Finalmente, la escala de metas de evitación social (MES) está compuesta por cuatro ítems. La escala de respuestas es idéntica a la utilizada en su versión para el alumnado mayor (Likert 1-5), con las mismas alternativas. La consistencia interna del cuestionario fue apropiada, tanto en el estudio original ($\alpha_{MDS} = .87$; $\alpha_{MPS} = .89$; $\alpha_{MES} = .84$), como en el actual ($\alpha_{MDS} = .67$; $\alpha_{MPS} = .76$; $\alpha_{MES} = .69$; $\alpha_{Total} = .77$).

Escala de Competencia Social

Para la evaluación de la percepción de la competencia social ha sido elegida la escala *Perceived Social Competence Scale II (PSCS-II)* (Anderson-Butchert, Amorose, Lower, Riley, Gibson, y Ruch, 2014), validada en población española por Romera et al. (en prensa). El instrumento cuenta con un total de seis ítems que se responden a través de una escala tipo Likert 1-5 (1 = *totalmente falso*; 2 = *algo falso*; 3 = *ni falso ni verdadero*; 4 = *algo verdadero*; 5 = *totalmente verdadero*). Tanto en el estudio original como en la validación

española, la estructura factorial está compuesta por un factor que reflejó una adecuada consistencia interna en ambos estudios ($\alpha = .87$; $\alpha = .82$, respectivamente).

Escala de Empatía Básica

El instrumento original es *Basic Empathy Scale, BES* (Jolliffe y Farrington, 2006). La escala está compuesta por 20 ítems que ofrecen cinco alternativas de respuesta tipo Likert: (1 = *muy en desacuerdo*; 2 = *en desacuerdo*; 3 = *ni de acuerdo ni en desacuerdo*; 4 = *de acuerdo*; 5 = *muy de acuerdo*). Aunque en el estudio original los autores defienden la estructuración de los ítems en dos factores (empatía cognitiva y afectiva), estudios posteriores desarrollados con distintas muestras (Bensalah et al., 2016; Carré, Stefaniak, D’Ambrosio, Bensalah, y Besche-Richard, 2013) indican un mejor ajuste de la estructura factorial conformada por tres factores (empatía cognitiva, contagio emocional y desconexión emocional). En este estudio, tomaremos esta última aproximación de acuerdo con los hallazgos de Herrera, Gómez-Ortiz, Jolliffe, Ortega-Ruiz y Romera (en revisión), de donde se han obtenido los ítems traducidos al español. El factor de empatía cognitiva (EC) está conformado por ocho ítems (p.e. “Me cuesta comprender cuando mis amigos/as están felices”), el de desconexión emocional (DE), por seis ítems (p.e. “Las emociones de mis amigos no me afectan mucho”), y el de contagio emocional (CE), por otros seis ítems (p.e. “Normalmente me pongo triste cuando veo cosas tristes en televisión o en películas”). La consistencia interna del instrumento fue apropiada tanto en el estudio de Herrera y colaboradores, en el que se evaluó a través del Omega de McDonald, ($\Omega_{EC} = .71$; $\Omega_{DE} = .80$; $\Omega_{CE} = .82$), como en el actual ($\alpha_{EC} = .64$; $\alpha_{DE} = .65$; $\alpha_{CE} = .60$).

Escala de Ajuste Social

Esta escala forma parte del *Cuestionario Multidimensional de competencia social para adolescentes (Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire; AMSC-Q)*, elaborado por Gómez-Ortiz et al (2017), aunque también ha sido validada de forma independiente por Herrera et al. (2016), mostrando en ambos casos buenas propiedades psicométricas. Se compone de ocho ítems que recogen indicadores sobre actitudes y comportamientos en las relaciones simétricas como la amistad, cooperación, y aceptación en el contexto educativo (p.e. “Mis compañeros/as o amigos/as cuentan conmigo cuando hay que organizar alguna actividad”, “Mis compañeros/as se sienten a gusto trabajando conmigo”). Emplea una escala Likert de siete tipos de respuestas que cuestionan el grado en que las afirmaciones son falsas o ciertas para los participantes (desde 1= *totalmente falso* hasta 7 = *totalmente verdadero*). La consistencia interna de la escala fue apropiada en su validación inicial ($\alpha = .81$) y en este estudio ($\alpha = .88$)

Escala de percepción de los iguales

Adaptación del instrumento *Generalized Perception of Peers* (Salmivalli et al., 2005). Emplea 13 ítems para obtener información sobre la percepción que el menor tiene acerca de sus compañeros y compañeras, sin restringirse a sus amigos íntimos. Así, algunos ítems describen cualidades positivas, como amabilidad, apoyo...etc. (p. e. “Normalmente tienen buenas intenciones”) o negativas, entre las que destacan la hostilidad o el egoísmo (p. e. “Traicionan mi confianza en cuanto pueden”). Estos ítems se responden a través de una escala Likert de cuatro opciones para describir el grado en que estas afirmaciones son ciertas o falsas para el menor (0 = *totalmente falso*; 1= *algo falso*; 2 = *algo verdadero*; 3 = *totalmente verdadero*). El análisis factorial confirmatorio de la

escala con población española indicó la presencia de un único factor (Romera et al., en prensa). Las respuestas de los ítems que evaluaban cualidades negativas de los iguales fueron recodificadas para que la puntuación de este factor indicara una percepción más positiva de los iguales conforme más elevada fuera la puntuación. La consistencia interna de la escala fue óptima en el estudio original ($\alpha = .89$) y en el actual ($\alpha = .90$).

Cuestionario de implicación en bullying

Se evaluó a través del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (Ortega-Ruiz et al., 2016). Este instrumento consta de 14 ítems con un modelo de respuesta tipo Likert 0- 4 según la frecuencia con la que se vivencian los hechos descritos en los últimos dos meses (0 = *no*; 1 = *sí, una o dos veces*; 2 = *sí, una o dos veces al mes*; 3 = *sí, alrededor de una vez a la semana*; 4 = *sí, más de una vez a la semana*). Analiza dos dimensiones relacionadas directamente con los procesos de bullying, cada una de ellas compuesta por siete ítems: la agresión -A- (p. e. “He golpeado, pateado o empujado a alguien” y la victimización -V- (p.e. “Alguien ha difundido rumores sobre mí”). La fiabilidad de ambas escalas y del cuestionario total resultó adecuada en el estudio actual ($\alpha_A = .78$; $\alpha_V = .83$; $\alpha_{total} = .83$). En el original no se ha encontrado información específica relacionada con la consistencia interna de cada dimensión, aunque se indica que fue adecuada.

Cuestionario sobre normas del grupo

Es una adaptación del instrumento *Classroom Norms* diseñado por Salmivalli y Voeten (2004). Este cuestionario evalúa las normas de clase relacionadas con el bullying, preguntando cuál sería la consecuencia que una persona de la clase obtendría en función de su reacción ante la situación de

acoso. Para ello, se presentan cinco situaciones (p.e. “alguien se hace amigo de la víctima de acoso escolar” o “se ríe con los demás cuando alguien está sufriendo acoso escolar”) y se ofrecen ocho posibles respuestas: (a) *no pasaría nada especial*; (b) *los demás pensarían que él o ella es una buena persona*; (c) *los demás le demostrarían su aprobación a él/ella*; (d) *los demás sentirían admiración por él/ella*; (e) *los demás empezarían a evitarle*; (f) *los demás pensarían que él/ella es tonto/a*; (g) *Los demás le demostrarían que no están de acuerdo con él/ella*; (g) *Pasaría otra cosa, ¿cuál?*. Se le pide al alumnado que responda a las situaciones planteadas, haciendo hincapié en contestar en función de lo que realmente ocurre en el aula donde el alumno está inmerso y no en cómo él o ella reaccionaría.

Para el cálculo de la variable *normas de grupo*, el primer paso fue recodificar las alternativas de respuestas para poder extraer tendencias análogas. La primera opción se puntuaría como 0 ya que no ofrece ningún tipo de consecuencia. Las opciones b, c y d (*los demás pensarían que él o ella es una buena persona*; *los demás le demostrarían su aprobación a él/ella*; *los demás sentirían admiración por él/ella*) tienen una puntuación de 1 al ser consecuencias positivas. Las opciones e, f y g (*los demás empezarían a evitarle*; *los demás pensarían que él/ella es tonto/a*; *los demás le demostrarían que no están de acuerdo con él/ella*) son consecuencias negativas y dan lugar a una puntuación de 2. La opción g (*Pasaría otra cosa. ¿Cuál?*) es una respuesta abierta y se valoraría en función de que fuera positiva o negativa. Finalmente, y siguiendo el procedimiento detallado por Salmivalli y Voeten (2004), se llevó a cabo un análisis de correspondencias múltiple o procedimiento de escalamiento óptimo de HOMALS. Este análisis permite extraer tendencias de respuesta, asignando valores cuantitativos a categorías cualitativas. La solución óptima es aquella que explica el mayor porcentaje de varianza posible, que se refleja en los autovalores de cada dimensión. Para el análisis se eligió la solución de dos

dimensiones con autovalores de .49 y .47 respectivamente (los valores oscilan entre 0 y 1). El primer autovalor era equivalente a un alfa de Cronbach de .74 y el segundo de .71. De manera análoga a los resultados encontrados en el estudio de Salmivalli y Voeten (2004), esta primera dimensión se interpretó como normas anti-bullying vs. normas pro-bullying. Los estudiantes que obtuvieron las puntuaciones más elevadas, que fueron calculadas como puntuaciones z, fueron aquellos que percibían en su clase unas normas anti-bullying. Estos indicaron que los comportamientos pro-bullying serían castigados con consecuencias negativas como el rechazo, mientras que los comportamientos anti-bullying (apoyar a la víctima, hacerse su amigo o contar el acoso a un profesor) serían premiados. En el polo negativo de esta dimensión se situaron aquellos estudiantes cuya percepción era la opuesta, describiendo que las normas de clase imperantes eran pro-bullying. Estos escolares reflejaron que los comportamientos de acoso serían reforzados y los de apoyo a la víctima penalizados.

A diferencia de los resultados de Salmivalli y Voeten (2004), la segunda dimensión no se refirió a la indiferencia normativa, sino al hecho de haber seleccionado en diversas preguntas la opción “pasaría otra cosa”, por lo que su valor no fue de interés y, por tanto, no se usó para interpretar los resultados.

Cuestionario de Desconexión Moral

Para evaluar la desconexión moral se ha utilizado la denominada *Moral Disengagement Scale* de Caprara et al. (1995). La escala cuenta con 14 ítems en total que se responden a través de una escala tipo Likert 1-5 en función del grado de acuerdo (desde 1= *totalmente en desacuerdo* hasta 5 = *totalmente de acuerdo*). Estos ítems se distribuyen en cuatro factores: (a) reestructuración cognitiva, conformado por seis ítems (“está bien pegar a alguien que insulta a tu

familia”); (b) desplazamiento de la responsabilidad, compuesto por tres ítems (“no se debe echar la culpa a los niños por portarse mal si nadie les castiga”); (c) distorsión de consecuencias, con dos ítems (“a los chicos o chicas no les importa ser objeto de burlas porque así llaman la atención”); (d) deshumanización, con tres ítems (“no pasa nada por tratar mal a alguien que se comporta como una “rata”, de manera despreciable”). Puesto que esta escala no había sido validada con población española, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para analizar su validez de constructo y determinar si la estructura factorial encontrada en investigaciones previas era apropiada en el actual estudio. Para la realización de este análisis se seleccionó el método de estimación Least Squares con corrección robusta. Los índices de ajuste fueron óptimos (χ^2 S-B = 142.44; gl = 71; $p \leq .000$; NNFI = .95; CFI = .96; RMSEA = .04), indicando un correcto ajuste del modelo a los datos. En este estudio, la consistencia interna fue apropiada en las dos primeras escalas ($\alpha_A = .70$; $\alpha_B = .65$; $\alpha_C = .48$; $\alpha_D = .55$).

Cuestionario sobre estatus sociométrico

Se compone de un conjunto de cuatro preguntas que recogen información sobre tres dimensiones: amistad (“Indica tus cinco mejores amigos de clase”), simpatía (“Indica cinco compañeros/as de clase que te caen bien”) y popularidad (“Indica los cinco compañeros/as de clase más populares”); “indica los cinco compañeros/as de clase menos populares”. Se cumplimenta un proceso de nominación, a través del cual se solicita a cada escolar que responda con cinco compañeros o compañeras de su grupo-clase, a través del número de lista y sin que el orden implique un ranking de puntuaciones diferentes.

En términos de aceptación, las dos primeras preguntas aportan nominaciones positivas que permiten conocer la red principal de amistades y simpatías. En términos de popularidad, las dos últimas cuestiones ofrecen

información de la percepción de popularidad en el grupo, es decir, escolares visibles y con alto estatus en el grupo con el que todo el mundo quiere estar, aunque presenten habilidades para manipular a los demás y excluir a algunos (Adler y Adler, 1998) y escolares con bajo estatus y con quienes muy pocos quieren relacionarse.

3.4. Procedimiento

Se contactó con los equipos directivos de los centros para hacerles llegar la información concreta del trabajo de investigación que se estaba desarrollando desde el Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia. Hubo un primer contacto verbal para conocer la receptividad y disponibilidad de los centros y posteriormente se informó formalmente y por escrito, de los objetivos de la investigación y del proceso a seguir para recopilar la información de los estudiantes. En dicho proceso de recogida de datos se ha favorecido el cumplimiento de la Declaración de Helsinki sobre confidencialidad, privacidad y consentimiento informado. En este sentido, se informó a las familias respetando los procesos y protocolos establecidos en cada uno de los centros educativos para que los alumnos y alumnas pudieran cumplimentar los cuestionarios, garantizando el anonimato, la intimidad y libertad personal para responder o no a las mismas.

La administración de los cuestionarios fue realizada por una investigadora distinta al doctorando. Ella fue la encargada de recoger los datos en los centros educativos, aprovechando el propio contexto del aula ordinaria en las horas acordadas previamente con la jefatura de estudios. El tiempo dedicado a cada grupo osciló entre los 30 y 50 minutos, dependiendo del nivel académico y de las propias características de cada grupo. El alumnado era informado del tipo de trabajo que iba a realizar y se daban las directrices previas

necesarias para su cumplimentación, atendiendo a las dudas grupales iniciales y posteriores individuales. Para responder a los últimos cuatro ítems, el alumnado debía emplear el número de lista de sus compañeros y compañeras. Para ello, la administradora del cuestionario escribía el nombre y los números de lista en la pizarra o, en algunos casos, los proyectaba digitalmente en una pantalla. El proceso de recogida de información se llevó a cabo en el tercer trimestre del curso escolar 2015/2016.

3.5. Análisis de datos

Los análisis se realizaron con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 18.0 para Windows.

Para cumplir los objetivos establecidos, se ejecutaron diversos análisis de datos. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de cada dimensión. A continuación, se desarrollaron contrastes de medias t-Student y análisis de la varianza ANOVA para conocer las posibles diferencias en las dimensiones estudiadas (metas sociales, empatía, competencia social, ajuste social, percepción de los iguales, normas de clase y desconexión moral) entre los chicos y las chicas y los escolares de cursos inferiores y superiores.

Para conocer las posibles diferencias entre los escolares que pertenecen a contextos de alto/bajo nivel de agresión y los que forman parte de contextos de alto/bajo nivel de victimización en las dimensiones estudiadas relativas a competencias socio-emocionales, morales y actitudes y comportamientos grupales, se llevó a cabo un contraste de medias t-Student. Finalmente, y con el fin de examinar la relación entre las variables sexo o curso y contexto agresivo o de victimización y las variables dependientes contextuales e individuales establecidas con anterioridad, se ejecutaron Análisis Multivariados de la

Varianza (MANOVA) 2x2 (sexo x contexto agresivo o de victimización) y 6x2 (curso x contexto agresivo o de victimización).

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS

4.1. Estadísticos descriptivos de cada dimensión y diferencias según sexo y edad

En primer lugar, se examinarán los estadísticos descriptivos de cada dimensión cuantitativa. Estas variables son el resultado de calcular la media de los ítems que forman parte de cada dimensión. En la Tabla 1 podemos observar el número de participantes que formaron parte del cálculo de cada dimensión, el valor mínimo y máximo de la misma, su media y su desviación típica. En todas las dimensiones, excepto en la agresión entre iguales, aparecen escolares que alcanzan los valores mínimos y máximos, resultado de marcar en todos los ítems que forman parte de la misma, la alternativa que corresponde al valor mínimo o máximo, lo que los sitúa como casos extremos. En la agresión entre iguales, sin embargo, no hay ningún escolar que haya obtenido una media de 4, que sería el valor más elevado, siendo el máximo 3.71. Comparando la media de agresión y victimización entre iguales, encontramos los valores más elevados en esta última dimensión. En relación a las metas sociales, son los escolares de primaria los que reflejaron las puntuaciones medias más elevadas en todas ellas, destacando especialmente el valor de las metas de desarrollo social, que fue más elevado que el de las metas de promoción o evitación social, tanto en primaria como en secundaria. Por su parte, los valores medios de competencia y ajuste social fueron elevados, superiores ambos al valor medio que se podía indicar en cada dimensión. De igual forma, la mayoría de los escolares también reflejaron una positiva percepción de sus iguales, situándose los valores medios de esta dimensión muy cercanos al valor máximo. Con respecto a la empatía,

fue la empatía cognitiva la dimensión en la que se obtuvieron las puntuaciones más elevadas, mientras que la desconexión emocional fue la que tenía la media más baja. El contagio emocional reflejó una media moderada, situada entre el valor máximo y el mínimo. La dimensión normas anti-bullying indicó, por sus valores mínimos y máximos, la presencia de percepciones sistemáticamente diferentes sobre las normas imperantes en la clase acerca del bullying. La media, sin embargo, se sitúa en un punto intermedio, próximo a cero, pero con valor negativo, lo que indicaría que hay un ligero predominio de las normas pro-bullying. En cuanto a la desconexión moral, destaca la media de la dimensión desplazamiento de la responsabilidad, situada entre el valor más elevado y el mínimo, indica un uso moderado, mientras que el desarrollo de estrategias como la deshumanización, la reestructuración cognitiva y sobre todo, la distorsión de consecuencias, se llevan a cabo de forma mucho menos frecuente o por un menor número de alumnos o alumnas. Por su parte, las dimensiones resultantes del sociograma indican que los escolares recibieron nominaciones de amistad, aceptación social o popularidad bastante diversas. Así, mientras que algunos escolares no recibieron ninguna nominación en estos aspectos, otros recibieron un número próximo o superior a la veintena. No obstante, en todos los casos, la media se situó en valores superiores a 4, aunque con desviaciones típicas superiores a 2, lo que indica una gran dispersión de los datos en relación a la media, especialmente en las nominaciones relativas a la popularidad. Finalmente, la percepción de popularidad alcanzó una media final de 2.85, lo que muestra un valor intermedio.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de cada dimensión

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Bullying					
Victimización bullying	1167	0.00	4.00	.51	.65
Agresión bullying	1165	0.00	3.71	.32	.46
Metas sociales secundaria					
Metas desarrollo social	922	1.00	5.00	4.08	.86
Metas promoción social	934	1.00	5.00	2.31	.99
Metas evitación social	930	1.00	5.00	3.14	.96
Metas sociales primaria					
Metas desarrollo social	237	1.33	5.00	4.27	.57
Metas promoción social	240	1.00	5.00	3.06	.94
Metas evitación social	240	1.25	5.00	3.75	.90
Competencia social	1181	1.00	6.00	4.27	.65
Ajuste social	1150	1.00	7.00	5.65	1.03
Percepción de los iguales positiva	1075	0.00	3.00	2.27	.56
Empatía					
Contagio emocional	1135	1.00	5.00	3.23	.72
Empatía cognitiva	1136	1.75	5.00	4.02	.52
Desconexión emocional	1135	1.00	5.00	1.79	.64
Normas anti-bullying	1207	-3.64	1.17	-.04	1.08
Desconexión moral					

Reestructuración cognitiva	605	1.00	4.33	1.82	.68
Desplazamiento de la responsabilidad	603	1.00	5.00	2.34	1.00
Distorsión de consecuencias	616	1.00	5.00	1.44	.75
Deshumanización	613	1.00	5.00	1.79	.79
Sociograma					
Nominación amistad	1206	0	19	4.61	2.51
Nominación caer bien	1206	0	17	4.66	2.70
Nominación popularidad	1206	0	26	4.36	5.93
Nominación falta de popularidad	624	0	28	4.65	5.91
Autopercepción popularidad	1158	1	5	2.85	1.11

Nota: Desv. Típ. = Desviación típica

En segundo lugar, se analizarán las posibles diferencias en cada variable atendiendo al sexo y al curso de los escolares. Como puede observarse en la tabla 2, se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en todas las variables excepto en las metas de evitación social en primaria, en la percepción de los iguales, en la percepción de normas anti-bullying, en el uso de la estrategia de desconexión moral reestructuración cognitiva y en las nominaciones de amistad. Las chicas destacaron en las dimensiones de metas de desarrollo social, tanto en secundaria, como en primaria, en la empatía cognitiva, en el contagio emocional y en el ajuste y competencia social. Por su parte, la puntuación de los chicos fue más elevada que la de ellas en las variables de implicación en bullying (tanto en agresión como en victimización), en las metas de promoción social en primaria y secundaria y en las de evitación en secundaria. Asimismo, los escolares masculinos mostraron una mayor

desconexión emocional y un mayor uso de todas las estrategias de desconexión emocional. Los chicos también recibieron más nominaciones en todas las dimensiones del sociograma excepto en las relativas a la amistad, donde no aparecieron diferencias significativas, y se percibieron como más populares que las chicas. El tamaño del efecto de las diferencias fue bajo en algunos casos y moderado en otros.

Tabla 2. Diferencias entre chicos y chicas en cada dimensión

Variable	Sexo	N	Media	D.T.	t- student	G. L	Sig.	D																																																																																																																																						
Agresión bullying	Chico	564	.40	.53	5.70	1017.65	.000*	-.34																																																																																																																																						
	Chica	585	.24	.38					Victimización bullying	Chico	567	.57	.72	2.79	1086.67	.005*	-.16	Chica	583	.46	.58	Metas Desarrollo soc. secundaria	Chico	433	3.97	.84	-3.56	905	.000*	.23	Chica	474	4.17	.87	Metas Promoción soc. secundaria	Chico	443	2.47	1.01	4.88	919	.000*	-.31	Chica	478	2.16	.94	Metas Evitación soc. secundaria	Chico	437	3.25	.95	3.14	913	.002*	-.27	Chica	478	3.04	.97	Metas Desarrollo soc. primaria	Chico	128	4.18	.63	-2.70	231.53	.007*	.35	Chica	107	4.38	.48	Metas promoción soc. primaria	Chico	130	3.18	.90	2.25	236	.025*	-.29	Chica	108	2.91	.96	Metas evitación soc. primaria	Chico	128	3.81	.89	.95	236	.340		Chica	110	3.70	.90	Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59	Chica	566	3.43	.67	Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26
Victimización bullying	Chico	567	.57	.72	2.79	1086.67	.005*	-.16																																																																																																																																						
	Chica	583	.46	.58					Metas Desarrollo soc. secundaria	Chico	433	3.97	.84	-3.56	905	.000*	.23	Chica	474	4.17	.87	Metas Promoción soc. secundaria	Chico	443	2.47	1.01	4.88	919	.000*	-.31	Chica	478	2.16	.94	Metas Evitación soc. secundaria	Chico	437	3.25	.95	3.14	913	.002*	-.27	Chica	478	3.04	.97	Metas Desarrollo soc. primaria	Chico	128	4.18	.63	-2.70	231.53	.007*	.35	Chica	107	4.38	.48	Metas promoción soc. primaria	Chico	130	3.18	.90	2.25	236	.025*	-.29	Chica	108	2.91	.96	Metas evitación soc. primaria	Chico	128	3.81	.89	.95	236	.340		Chica	110	3.70	.90	Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59	Chica	566	3.43	.67	Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515									
Metas Desarrollo soc. secundaria	Chico	433	3.97	.84	-3.56	905	.000*	.23																																																																																																																																						
	Chica	474	4.17	.87					Metas Promoción soc. secundaria	Chico	443	2.47	1.01	4.88	919	.000*	-.31	Chica	478	2.16	.94	Metas Evitación soc. secundaria	Chico	437	3.25	.95	3.14	913	.002*	-.27	Chica	478	3.04	.97	Metas Desarrollo soc. primaria	Chico	128	4.18	.63	-2.70	231.53	.007*	.35	Chica	107	4.38	.48	Metas promoción soc. primaria	Chico	130	3.18	.90	2.25	236	.025*	-.29	Chica	108	2.91	.96	Metas evitación soc. primaria	Chico	128	3.81	.89	.95	236	.340		Chica	110	3.70	.90	Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59	Chica	566	3.43	.67	Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																						
Metas Promoción soc. secundaria	Chico	443	2.47	1.01	4.88	919	.000*	-.31																																																																																																																																						
	Chica	478	2.16	.94					Metas Evitación soc. secundaria	Chico	437	3.25	.95	3.14	913	.002*	-.27	Chica	478	3.04	.97	Metas Desarrollo soc. primaria	Chico	128	4.18	.63	-2.70	231.53	.007*	.35	Chica	107	4.38	.48	Metas promoción soc. primaria	Chico	130	3.18	.90	2.25	236	.025*	-.29	Chica	108	2.91	.96	Metas evitación soc. primaria	Chico	128	3.81	.89	.95	236	.340		Chica	110	3.70	.90	Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59	Chica	566	3.43	.67	Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																			
Metas Evitación soc. secundaria	Chico	437	3.25	.95	3.14	913	.002*	-.27																																																																																																																																						
	Chica	478	3.04	.97					Metas Desarrollo soc. primaria	Chico	128	4.18	.63	-2.70	231.53	.007*	.35	Chica	107	4.38	.48	Metas promoción soc. primaria	Chico	130	3.18	.90	2.25	236	.025*	-.29	Chica	108	2.91	.96	Metas evitación soc. primaria	Chico	128	3.81	.89	.95	236	.340		Chica	110	3.70	.90	Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59	Chica	566	3.43	.67	Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																																
Metas Desarrollo soc. primaria	Chico	128	4.18	.63	-2.70	231.53	.007*	.35																																																																																																																																						
	Chica	107	4.38	.48					Metas promoción soc. primaria	Chico	130	3.18	.90	2.25	236	.025*	-.29	Chica	108	2.91	.96	Metas evitación soc. primaria	Chico	128	3.81	.89	.95	236	.340		Chica	110	3.70	.90	Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59	Chica	566	3.43	.67	Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																																													
Metas promoción soc. primaria	Chico	130	3.18	.90	2.25	236	.025*	-.29																																																																																																																																						
	Chica	108	2.91	.96					Metas evitación soc. primaria	Chico	128	3.81	.89	.95	236	.340		Chica	110	3.70	.90	Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59	Chica	566	3.43	.67	Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																																																										
Metas evitación soc. primaria	Chico	128	3.81	.89	.95	236	.340																																																																																																																																							
	Chica	110	3.70	.90					Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59	Chica	566	3.43	.67	Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																																																																							
Contagio emocional	Chico	553	3.02	.71	-10.02	1117	.000*	.59																																																																																																																																						
	Chica	566	3.43	.67					Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31	Chica	569	4.10	.49	Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																																																																																				
Empatía cognitiva	Chico	551	3.94	.54	-5.10	1118	.000*	.31																																																																																																																																						
	Chica	569	4.10	.49					Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44	Chica	564	1.65	.58	Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																																																																																																	
Desconexión emocional	Chico	556	1.93	.67	7.37	1090.16	.000*	-.44																																																																																																																																						
	Chica	564	1.65	.58					Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																																																																																																														
Percepción de los	Chico	514	2.26	.52	-.65	1054.52	.515																																																																																																																																							

iguales	Chica	548	2.28	.60				
Competencia social	Chico	573	4.14	.67	-6.68	1162	.000*	.39
	Chica	591	4.39	.61				
Ajuste social	Chico	554	5.51	1.01	-4.54	1132	.000*	.27
	Chica	580	5.79	1.05				
Normas Anti-bullying	Chico	588	-.03	1.08	.19	1188	.847	
	Chica	602	-.04	1.08				
Reestructuración cognitiva	Chico	292	2.03	.73	7.45	549.56	.000*	-.62
	Chica	306	1.62	.57				
Desplazamiento de la responsabilidad	Chico	286	2.44	1.00	2.62	594	.009*	-.21
	Chica	310	2.23	.98				
Distorsión de consecuencias	Chico	298	1.58	.87	4.48	521.01	.000*	-.36
	Chica	311	1.31	.59				
Deshumanización	Chico	297	1.98	.87	6.01	549.96	.000*	-.49
	Chica	309	1.60	.65				
Nominación amistad	Chico	587	4.64	2.67	.46	1159.90	.645	
	Chica	602	4.57	2.35				
Nominación caer bien	Chico	587	4.85	2.79	2.32	1187	.020*	-.13
	Chica	602	4.49	2.60				
Nominación popularidad	Chico	587	4.80	6.34	2.38	1155.92	.017*	-.13
	Chica	602	3.98	5.51				
Nominación falta de popularidad	Chico	301	5.25	6.21	2.50	598.69	.003*	-.20
	Chica	316	4.06	5.52				
Autopercepción popularidad	Chico	559	2.97	1.10	3.70	1140	.000*	-.21
	Chica	583	2.73	1.10				

*Nota: soc = social; Sig. = significatividad; D = D de Cohen; * $p \leq .05$*

El ANOVA realizado para establecer las posibles diferencias en cada variable atendiendo al curso de los escolares, indicó diferencias significativas en las variables agresión y victimización en bullying, contagio emocional, percepción de los iguales, competencia social y percepción de normas anti-bullying (ver Tabla 3). Los análisis a posteriori dentro de la agresión en bullying reflejaron que estas diferencias se manifestaron entre los cursos de 2º y 3º de ESO y los de 5º de primaria y 4º de ESO, siendo en estos dos últimos cursos donde se encontraron las medias más reducidas y en los primeros las más

elevadas. En relación a la victimización, fueron los escolares de 4º de ESO los que indicaron la menor implicación comparados con los de 1º y 2º de ESO y 6º de primaria. En la dimensión contagio emocional, las diferencias aparecieron entre los escolares de 5º curso de primaria y los de 1º y 2º de ESO, siendo estos últimos los que reflejaron el menor contagio emocional comparados con los más pequeños. En cuanto a la percepción de los iguales, fueron los escolares de 4º de ESO los que indicaron la percepción más negativa, sobre todo comparados con aquellos pertenecientes a los cursos inferiores (5º y 6º de primaria y 1º de ESO). También se establecieron diferencias en esta dimensión entre el alumnado de 3º de ESO y el de 5º y 6º de primaria, siendo el alumnado de estos dos últimos cursos el que mantenía la percepción más positiva de sus iguales. La competencia social también fue una variable cuya percepción fue significativamente entre los escolares de diferentes cursos. Concretamente, la mejor percepción fue la que reflejó el alumnado de 5º de primaria, que fue significativamente más elevada que la mantenida por el alumnado de la ESO. Finalmente, la percepción de normas de clase en relación al bullying fue significativamente peor en los escolares de 1º y 2º de ESO, quienes tendieron a describir a su clase, en gran medida, como favorecedora de normas pro-bullying. A diferencia de estos, el alumnado de 5º y 6º de primaria, así como el de 4º de ESO, percibían en mayor medida que su grupo de clase tendía a promover normas anti-bullying. El alumnado de 3º de ESO, con una puntuación negativa, pero muy próxima a cero, reflejó una percepción intermedia entre ambos grupos.

Tabla 3. Diferencias entre los escolares de los distintos cursos en cada dimensión

Variable	Curso	N	Media	D.T.	F	G. L	Sig.	Post hoc	D		
Agresión bullying	5º prim.	120	.22	.40	3.24	5, 1159	.007*	2º≠4º	-.27		
	6º prim.	117	.31	.44						2º≠5º	-.34
	1º ESO	242	.32	.54						3º≠5º	-.33
	2º ESO	250	.38	.49							
	3º ESO	223	.37	.47							
	4º ESO	213	.26	.35							
Victimización bullying	5º prim.	119	.45	.61	5.65	5, 1161	.000*	1º≠4º	-.42		
	6º prim.	114	.60	.66						2º≠4º	-.38
	1º ESO	250	.63	.83						6º≠4º	-.47
	2º ESO	246	.56	.65							
	3º ESO	223	.48	.55							
	4º ESO	215	.34	.47							
Metas Desarrollo soc. secundaria	1º ESO	242	4.04	.72	4.11	3, 918	.007*	1º≠4º	.21		
	2º ESO	249	4.02	.72						2º≠4º	.29
	3º ESO	218	4.00	.64						3º≠4º	.25
	4º ESO	213	4.25	1.24							
Metas Promoción soc. secundaria	1º ESO	246	2.46	1.10	8.66	3, 930	.000*	1º≠3º	-.31		
	2º ESO	249	2.46	1.11						2º≠3º	-.31
	3º ESO	224	2.09	.89						1º≠4º	-.27
	4º ESO	215	2.19	.86						2º≠4º	-.27
Metas Evitación soc. secundaria	1º ESO	243	3.22	1.06	8.91	3, 926	.000*	1º≠3º	-.26		
	2º ESO	253	3.35	.98						2º≠3º	-.41
	3º ESO	218	2.95	.94							
	4º ESO	216	3.00	.78							
Metas Desarrollo soc. primaria	5º prim.	118	4.39	.50	10.5	1, 235	.001*	6º≠5º	-.43		
	6º prim.	119	4.15	.61							
Metas Promoción soc. primaria	5º prim.	121	3.10	.85	.40	1, 238	.525				
	6º prim.	119	3.02	1.01							
Metas Evitación soc. primaria	5º prim.	121	3.78	.89	.18	1, 238	.671				
	6º prim.	119	3.37	.92							
Contagio emocional	5º prim.	116	3.42	.84	2.57	5, 1129	.025*	1º≠5º	-.30		

	6º prim.	113	3.31	.72				2º≠5º	-.31
	1º ESO	238	3.18	.75					
	2º ESO	247	3.18	.74					
	3º ESO	213	3.22	.66					
	4º ESO	208	3.18	.62					
Empatía cognitiva	5º prim.	116	4.13	.58	1.95	5, 1130	.083		
	6º prim.	114	4.04	.60					
	1º ESO	238	3.97	.55					
	2º ESO	243	3.98	.55					
	3º ESO	218	4.02	.45					
	4º ESO	207	4.03	.39					
Desconexión emocional	5º prim.	116	1.72	.63	.77	5, 1129	.570		
	6º prim.	115	1.75	.69					
	1º ESO	235	1.81	.67					
	2º ESO	242	1.84	.62					
	3º ESO	217	1.77	.60					
	4º ESO	210	1.81	.64					
Percepción de los iguales	5º prim.	108	2.43	.54	6.10	5, 1069	.000*	1º≠4	-.31
	6º prim.	102	2.42	.51				3º≠5º	-.45
	1º ESO	217	2.32	.53				3º≠6º	-.44
	2º ESO	236	2.24	.59				4º≠5º	-.52
	3º ESO	208	2.19	.62				4º≠6º	-.51
	4º ESO	204	2.16	.50					
Competencia social	5º prim.	125	4.47	.55	3.05	5, 1175	.010*	1º≠5º	-.34
	6º prim.	117	4.31	.65				2º≠5º	-.40
	1º ESO	249	4.25	.68				3º≠5º	-.39
	2º ESO	248	4.21	.68				4º≠5º	-.35
	3º ESO	223	4.24	.61					
	4º ESO	219	4.25	.66					
Ajuste social	5º prim.	125	5.79	1.03	1.17	5, 1144	.320		
	6º prim.	113	5.77	1.01					
	1º ESO	231	5.61	1.00					
	2º ESO	245	5.63	1.11					
	3º ESO	220	5.57	.95					
	4º ESO	216	5.68	1.09					
Normas anti-bullying	5º prim.	126	.13	.87	10.1	5, 1201	.000*	1º≠3º	.27

	6º prim.	121	.20	.90			1º≠4º	.51
	1º ESO	257	-.33	1.16			1º≠5º	.42
	2º ESO	257	-.19	1.15			1º≠6º	.48
	3º ESO	227	-.02	1.06			2º≠4º	.38
	4º ESO	219	.23	.99			2º≠5º	.30
							2º≠6º	.36
Reestructuración cognitiva	5º prim.	50	1.62	.62	1.46	5,604		.199
	6º prim.	44	1.73	.73				
	1º ESO	139	1.84	.72				
	2º ESO	136	1.82	.64				
	3º ESO	119	1.83	.68				
	4º ESO	117	1.91	.66				
Desplazamiento de la responsabilidad	5º prim.	49	2.37	1.25	.74	5,597		.588
	6º prim.	47	2.26	1.22				
	1º ESO	138	2.44	.98				
	2º ESO	133	2.40	.96				
	3º ESO	118	2.28	.94				
	4º ESO	118	2.24	.90				
Distorsión de consecuencias	5º prim.	50	1.28	.72	2.26	5,610		.047
	6º prim.	47	1.65	.90				
	1º ESO	139	1.44	.84				
	2º ESO	139	1.54	.86				
	3º ESO	121	1.43	.65				
	4º ESO	120	1.33	.51				
Deshumanización	5º prim.	52	1.71	.85	1.57	5,607		.164
	6º prim.	47	1.64	.77				
	1º ESO	137	1.81	.85				
	2º ESO	139	1.82	.79				
	3º ESO	119	1.70	.72				
	4º ESO	119	1.94	.76				
Nominación amistad	5º prim.	126	4.67	2.47	.49	5,1200		.777
	6º prim.	121	4.67	3.23				
	1º ESO	257	4.63	2.39				
	2º ESO	256	4.76	2.49				
	3º ESO	227	4.45	2.38				
	4º ESO	219	4.49	2.37				
Nominación	5º prim.	126	4.73	2.40	1.12	5,1200		.347

caer bien	prim.						
	6º	121	4.72	2.34			
	prim.						
	1º ESO	257	4.68	2.64			
	2º ESO	256	4.69	2.73			
	3º ESO	227	4.88	2.99			
	4º ESO	219	4.30	2.74			
Nominación popularidad	5º	126	4.54	4.72	2.51	5, 1200	.939
	prim.						
	6º	121	4.43	5.28			
	prim.						
	1º ESO	257	4.39	6.10			
	2º ESO	256	4.54	6.28			
	3º ESO	227	3.99	5.71			
	4º ESO	219	4.37	6.50			
Nominación falta de popularidad	5º	52	4.65	4.82	.13	5, 618	.985
	prim.						
	6º	47	4.43	4.99			
	prim.						
	1º ESO	145	4.62	5.69			
	2º ESO	139	4.77	5.98			
	3º ESO	121	4.92	6.58			
	4º ESO	120	4.36	6.22			
Autopercep- ción popularidad	5º	126	2.76	1.26	1.67	5, 1152	.137
	prim.						
	6º	121	3.09	1.29			
	prim.						
	1º ESO	240	2.89	1.09			
	2º ESO	241	2.86	1.17			
	3º ESO	221	2.79	1.05			
	4º ESO	209	2.78	.86			

*Nota: prim. = primaria; Sig. = significatividad; D = D de Cohen; * $p \leq .05$*

4.2. Análisis de las diferencias entre los escolares según el contexto de clase al que pertenecían

Para examinar las diferencias entre los escolares pertenecientes a contextos de grupo de alto/bajo nivel de agresión y contextos con elevados y bajos niveles de victimización, se llevó a cabo un contraste de medias t-Student.

En primer lugar, se procedió a crear la variable para categorizar los contextos de los grupos de alto/bajo nivel de agresión y los de bajo y alto nivel de victimización. Para ello, en base a las medias de las variables “agresión” y “victimización” de la escala de bullying de cada escolar, se calculó la media de cada clase de agresión y victimización. Las medias de clase de agresión oscilaron entre .08 y .86 y las de victimización entre .21 y .84. Una vez conocida la media de cada clase, se calculó la media total, resultado de sumar estas medias y dividir las por el número total de clases, que eran 46. La media total de agresión fue .32 y la de victimización .49. Finalmente, todas aquellas clases que superaron dichas cantidades, fueron categorizadas como contextos de alto nivel de agresión o de alto nivel de victimización, respectivamente, mientras que las clases cuyas medias fueron iguales o inferiores a estas cifras, fueron clasificadas como contextos de grupo de bajo nivel de agresión y de bajo nivel de victimización, de acuerdo con el procedimiento desarrollado por Peets et al., (2015). Siguiendo este criterio, el 49.5% de los escolares fueron categorizados como pertenecientes a contextos de grupo de bajo nivel de agresión, mientras que el 50.5% formaron parte de contextos con alto nivel de agresión. Por su parte, el 52.9% del alumnado fue enmarcado en un contexto de bajo nivel de victimización, y el 47.1% en un contexto de elevado nivel de victimización.

Una vez creadas las variables de contexto de grupo agresivo y de victimización, se ejecutaron dos contrastes medias t-Student, uno tomando como variable independiente el contexto de agresión y otro el de victimización. En ambos casos, las variables dependientes fueron las metas sociales, las dimensiones de empatía, el ajuste y la competencia social, la percepción de los iguales y de normas anti-bullying, y las dimensiones de desconexión moral.

En primer lugar, se desglosarán los resultados del contraste de medias relativo a la comparación de los escolares pertenecientes a contextos de grupos de alto/bajo nivel de agresión. Como puede apreciarse en la tabla 4, este

análisis mostró diferencias significativas en las siguientes variables: metas de desarrollo social en Educación Secundaria, competencia social, contagio emocional, empatía cognitiva, percepción de los iguales, ajuste social, normas anti-bullying, y en todas las dimensiones de desconexión moral, excepto en la reestructuración cognitiva. Fueron los escolares pertenecientes a contextos de bajo nivel de agresión los que indicaron una mayor presencia de metas de desarrollo social y reflejaron un mayor contagio emocional y empatía cognitiva comparados con aquellos que formaban parte de contextos de grupo de alto nivel de agresión. Este alumnado también destacó en las dimensiones de competencia y ajuste social y percepción positiva de los iguales, describiendo, además, su clase como promotora de normas anti-bullying en mayor medida que pro-bullying, frente a aquel perteneciente a contextos de grupo con alto nivel de agresión, quien reflejó unas puntuaciones significativamente más bajas en todas estas dimensiones. Sin embargo, estos últimos escolares obtuvieron unas puntuaciones más elevadas en las dimensiones desplazamiento de la responsabilidad, distorsión de consecuencias y deshumanización, indicando un mayor uso de estas estrategias de desconexión moral que el alumnado perteneciente a contextos de bajo nivel de agresión. El tamaño del efecto de las diferencias fue bajo en todos los casos.

Tabla 4. Diferencias entre escolares pertenecientes a contextos de grupo de alto/bajo nivel de agresión

Variable	Contexto agresivo	N	Media	D.T.	t- student	G. L	Sig.	D
Metas desarrollo soc. secundaria	No	414	4.19	.99	3.65	920	.000*	
	Si	508	3.98	.72				-24
Metas promoción soc. secundaria	No	415	2.25	.91	-1.64	925.81	.100	
	Si	519	2.35	1.05				

Metas evitación soc. secundaria	No	415	3.08	.94	-1.62	928	.105	
	Si	515	3.19	.98				
Metas desarrollo soc. primaria	No	163	4.29	.54	.66	235	.508	
	Si	74	4.23	.65				
Metas promoción soc. primaria	No	165	3.06	.94	-.01	238	.987	
	Si	75	3.06	.92				
Metas evitación soc. primaria	No	167	3.77	.90	.49	238	.621	
	Si	73	3.71	.92				
Competencia social	No	587	4.34	.61	3.77	1179	.000*	-.21
	Si	594	4.20	.68				
Contagio emocional	No	563	3.30	.69	3.34	1133	.001*	-.21
	Si	572	3.15	.74				
Empatía cognitiva	No	563	4.05	.49	2.28	1134	.022*	-.13
	Si	573	3.98	.54				
Desconexión emocional	No	563	1.77	.62	-1.05	1133	.293	
	Si	572	1.81	.65				
Percepción de los iguales	No	526	2.33	.53	3.23	1071.21	.001*	-.19
	Si	549	2.22	.58				
Ajuste social	No	577	5.73	1.04	2.32	1148	.020*	-.14
	Si	573	5.58	1.02				
Normas Anti-bullying	No	598	.13	.97	5.74	1181.17	.000*	-.32
	Si	609	-.21	1.14				
Reestructuración cognitiva	No	241	1.77	.67	-1.49	603	.135	
	Si	364	1.85	.68				
Desplazamiento de la responsabilidad	No	240	2.23	.96	-2.31	601	.021*	.19
	Si	363	2.42	1.02				
Distorsión de consecuencias	No	247	1.35	.64	-2.54	599.33	.011*	.19
	Si	369	1.50	.82				
Deshumanización	No	245	1.69	.70	-2.58	579.52	.010*	.21
	Si	368	1.86	.84				
Nominación amistad	No	598	4.56	2.54	-.59	1204	.552	
	Si	608	4.65	2.47				
Nominación caer bien	No	598	4.62	2.54	-.50	1204	.613	
	Si	608	4.70	2.84				
Nominación popularidad	No	598	4.32	5.89	-.23	1204	.818	
	Si	608	4.40	5.97				
Nominación falta de popularidad	No	249	4.69	6.21	.14	622	.886	
	Si	375	4.62	5.70				

Autopercepción popularidad	No	578	2.84	1.09	-.32	1156	.745
	Si	580	2.86	1.12			

*Nota: soc = social; Sig. = significatividad; D = D de Cohen; * p ≤ .05*

En segundo lugar, se desglosarán los resultados del contraste de medias relativo a la comparación de los escolares pertenecientes a contextos de elevado y bajo nivel de victimización. Tal y como se muestra en la tabla 5, se encontraron diferencias significativas en las siguientes variables: metas de promoción y evitación social en Educación Secundaria, metas de desarrollo social en Educación Primaria, empatía cognitiva, ajuste social y normas anti-bullying. Fueron los escolares pertenecientes a contextos de elevado nivel de victimización los que indicaron una mayor presencia de metas de evitación y promoción social, mientras que las metas de desarrollo social destacaron en mayor medida en los contextos de bajo nivel de victimización. Los escolares que formaban parte de estos últimos contextos también reflejaron las mayores puntuaciones en empatía cognitiva comparados con aquellos que formaban parte de contextos con elevados niveles de victimización. Este alumnado también destacó en las dimensiones de ajuste social y tendió a describir las normas de su grupo como contrarias al bullying en mayor medida que pro-bullying, frente a aquel perteneciente a contextos con alta victimización, quien reflejó unas puntuaciones significativamente más bajas en todas estas dimensiones. El tamaño del efecto de las diferencias fue bajo en todos los casos.

Tabla 5. Diferencias entre escolares pertenecientes a contextos de elevado y bajo nivel de victimización

Variable	Contexto victimización	N	Media	D.T.	t- student	G.L	Sig.	D
Metas desarrollo soc. secundaria	No	497	4.10	.98	.832	920	.406	
	Si	425	4.05	.69				

Metas promoción soc. secundaria	No	507	2.20	.93	-3.58	865.51	.000*	.23
	Si	427	2.43	1.03				
Metas evitación soc. secundaria	No	503	3.03	.91	-3.82	867.80	.000*	.25
	Si	427	3.27	1.01				
Metas desarrollo soc. primaria	No	114	4.35	.52	2.05	235	.041*	-.26
	Si	123	4.20	.61				
Metas promoción soc. primaria	No	119	3.11	.96	.92	238	.354	
	Si	121	3.00	.91				
Metas evitación soc. primaria	No	118	3.77	.92	.39	238	.695	
	Si	122	3.73	.88				
Competencia social	No	631	4.30	.60	1.79	1083.82	.074	
	Si	550	4.23	.71				
Contagio emocional	No	605	3.25	.70	1.19	1133	.234	
	Si	530	3.20	.74				
Empatía cognitiva	No	603	4.05	.48	2.04	1059.96	.041*	-.13
	Si	533	3.98	.55				
Desconexión emocional	No	604	1.78	.62	-.79	1133	.428	
	Si	531	1.81	.66				
Percepción de los iguales	No	580	2.29	.54	1.10	1017.72	.268	
	Si	495	2.25	.58				
Ajuste social	No	621	5.71	1.09	2.04	1094.73	.041*	-.11
	Si	529	5.59	1.07				
Normas Anti-bullying	No	639	.10	1.03	5.16	1164.68	.000*	-.29
	Si	568	-.21	1.10				
Reestructuración cognitiva	No	344	1.68	.86	.87	604	.380	
	Si	262	1.80	.70				
Desplazam. de la responsabilidad	No	341	2.31	.98	-.78	601	.433	
	Si	262	2.38	1.02				
Distorsión de consecuencias	No	350	1.41	.69	-1.31	512.42	.188	
	Si	266	1.49	.83				
Deshumanización	No	346	1.77	.73	-.81	518.11	.414	
	Si	267	1.82	.86				
Nominación amistad	No	638	4.61	2.49	.10	1204	.913	
	Si	568	4.60	2.53				
Nominación caer bien	No	638	4.60	2.67	-.85	1204	.393	
	Si	568	4.73	2.72				
Nominación	No	638	4.46	6.14	.58	1204	.561	

popularidad	Si	568	4.26	5.68			
Nominación	No	350	4.73	6.13	.38	607.01	.701
falta de popularidad	Si	274	4.55	5.61			
Autopercepción	No	615	2.86	1.08	.28	1156	.777
popularidad	Si	543	2.84	1.13			

*Nota: soc = social; Sig. = significatividad; Desplazam. = Desplazamiento; D = D de Cohen; * $p \leq .05$*

4.3. Análisis de las diferencias entre los escolares según el contexto de clase al que pertenecían, el sexo y el curso

Teniendo en cuenta el objetivo planteado y el hecho de que la relación entre el sexo, el curso, el tipo de contexto y las variables dependientes trabajadas (metas sociales, competencia social, ajuste social, percepción de los iguales, normas anti-bullying, empatía, desconexión moral, nominaciones del sociograma y autopercepción de popularidad) ya ha sido considerada en apartados previos, solo se comentarán las diferencias que sean debidas a la interacción entre las variables independientes.

El MANOVA realizado para examinar las diferencias según el tipo de contexto (alto y bajo nivel de agresión o de alto y bajo nivel de victimización) y el sexo, no reflejó un efecto significativo de la interacción entre ambas variables en ninguna de las variables (ver tabla 6 y 7).

Tabla 6. Interacción entre las variables sexo y contexto agresivo en el desarrollo de diferencias en cada una de las variables dependientes.

Variable	Sexo	Contexto	Media	Media cuadrática	G. L.	F	Signif. Efecto interacción
Metas desarrollo social secundaria	Chicos	No agresivo	4.08				
		Agresivo	3.89	.023	1	.031	.861

	Chicas	No agresivo	4.28				
		Agresivo	4.08				
Metas promoción social secundaria	Chicos	No agresivo	2.36				
		Agresivo	2.55	2.29	1	2.37	.124
	Chicas	No agresivo	2.16				
		Agresivo	2.15				
Metas evitación social secundaria	Chicos	No agresivo	3.16				
		Agresivo	3.31	.83	1	.88	.346
	Chicas	No agresivo	3.03				
		Agresivo	3.06				
Metas desarrollo social primaria	Chicos	No agresivo	4.18				
		Agresivo	4.17	.00	1	.02	.884
	Chicas	No agresivo	4.39				
		Agresivo	4.35				
Metas promoción social primaria	Chicos	No agresivo	3.12				
		Agresivo	3.30	3.25	1	3.76	.054
	Chicas	No agresivo	3.00				
		Agresivo	2.66				
Metas evitación social primaria	Chicos	No agresivo	3.85				
		Agresivo	3.74	.03	1	.04	.84
	Chicas	No agresivo	3.72				
		Agresivo	3.66				
Competencia social	Chicos	No agresivo	4.19				
		Agresivo	4.10	3.89	1	.93	.335
	Chicas	No agresivo	4.47				
		Agresivo	4.31				
Contagio emocional	Chicos	No agresivo	3.09				
		Agresivo	2.96				
	Chicas	No agresivo	3.47	.20	1	.41	.518
		Agresivo	3.39				
Empatía cognitiva	Chicos	No agresivo	3.97				
		Agresivo	3.92				
	Chicas	No	4.12	.00	1	.00	.983

		agresivo					
		Agresivo	4.07				
Desconexión emocional	Chicos	No agresivo	1.88				
		Agresivo	1.97				
	Chicas	No agresivo	1.67	1.42	1	3.61	.057
		Agresivo	1.62				
Percepción de los iguales	Chicos	No agresivo	2.33				
		Agresivo	2.20				
	Chicas	No agresivo	2.32	.11	1	.37	.541
		Agresivo	2.24				
Ajuste social	Chicos	No agresivo	5.55				
		Agresivo	5.48				
	Chicas	No agresivo	5.86	.43	1	.40	.523
		Agresivo	5.71				
Normas anti-bullying	Chicos	No agresivo	.17				
		Agresivo	-.21				
	Chicas	No agresivo	.09	.33	1	.29	.587
		Agresivo	-.21				
Reestructuración cognitiva	Chicos	No agresivo	1.91				
		Agresivo	2.03				
	Chicas	No agresivo	1.59	.78	1	2.25	.134
		Agresivo	1.65				
Desplazamiento de la responsabilidad	Chicos	No agresivo	2.36				
		Agresivo	2.48				
	Chicas	No agresivo	2.11	.33	1	.33	.562
		Agresivo	2.33				
Distorsión de consecuencias	Chicos	No agresivo	1.46				
		Agresivo	1.64				
	Chicas	No agresivo	1.28	.67	1	1.22	.269
		Agresivo	1.32				
Deshumanización	Chicos	No agresivo	1.86				
		Agresivo	2.05				
	Chicas	No agresivo	1.59	.92	1	1.56	.211
		agresivo					

		Agresivo	1.62				
Nominación amistad	Chicos	No agresivo	4.50				
		Agresivo	4.74				
	Chicas	No agresivo	4.59	6.41	1	1.01	.315
		Agresivo	4.54				
Nominación caer bien	Chicos	No agresivo	4.71				
		Agresivo	4.96				
	Chicas	No agresivo	4.56	13.46	1	1.84	.175
		Agresivo	4.39				
Nominación popularidad	Chicos	No agresivo	4.66				
		Agresivo	4.91				
	Chicas	No agresivo	4.04	11.90	1	.33	.562
		Agresivo	3.89				
Nominación falta de popularidad	Chicos	No agresivo	5.38				
		Agresivo	5.17				
	Chicas	No agresivo	4.20	.20	1	.006	.939
		Agresivo	3.92				
Autopercepción popularidad	Chicos	No agresivo	2.92				
		Agresivo	3.01				
	Chicas	No agresivo	2.76	2.00	1	1.64	.200
		Agresivo	2.69				

Nota: signif. = significatividad

Tabla 7. Interacción entre las variables sexo y contexto de victimización en el desarrollo de diferencias en cada una de las variables dependientes.

Variable	Sexo	Contexto victimización	Media	Media cuadrática	G. L.	F	Signif. Efecto interacción
Metas desarrollo social secundaria	Chicos	No	3.96				
		Si	3.98	.83	1	1.13	.288
	Chicas	No	4.22				
		Si	4.12				
Metas promoción social secundaria	Chicos	No	2.39				
		Si	2.58	.70	1	.73	.390

	Chicas	No	2.02				
		Si	2.32				
Metas evitación social secundaria	Chicos	No	3.15				
		Si	3.36	.16	1	.17	.676
	Chicas	No	2.92				
		Si	3.19				
Metas desarrollo social primaria	Chicos	No	4.26				
		Si	4.11	.02	1	.08	.769
	Chicas	No	4.43				
		Si	4.32				
Metas promoción social primaria	Chicos	No	3.22				
		Si	3.15	.32	1	.36	.544
	Chicas	No	3.01				
		Si	2.80				
Metas evitación social primaria	Chicos	No	3.87				
		Si	3.77	.04	1	.06	.806
	Chicas	No	3.72				
		Si	3.68				
Competencia social	Chicos	No	4.15				
		Si	4.13	.57	1	1.36	.242
	Chicas	No	4.44				
		Si	4.33				
Contagio emocional	Chicos	No	3.01				
		Si	3.03				
	Chicas	No	3.48	.80	1	1.66	.197
		Si	3.39				
Empatía cognitiva	Chicos	No	3.97				
		Si	3.90				
	Chicas	No	4.12	.01	1	.04	.838
		Si	4.07				
Desconexión emocional	Chicos	No	1.90				
		Si	1.96				
	Chicas	No	1.66	.39	1	.98	.321
		Si	1.64				
Percepción de los iguales	Chicos	No	2.28				
		Si	2.24				
	Chicas	No	2.29	.02	1	.07	.792
		Si	2.27				
Ajuste social	Chicos	No	5.56				
		Si	5.45				
	Chicas	No	5.85	.02	1	.01	.892

		Si	5.72				
Normas anti-bullying	Chicos	No	.13				
		Si	-.21				
	Chicas	No	.08	.23	1	.20	.653
		Si	-.20				
Reestructuración cognitiva	Chicos	No	2.13				
		Si	2.03				
	Chicas	No	1.66	.43	1	.79	.373
		Si	1.58				
Desplazamiento de la responsabilidad	Chicos	No	2.49				
		Si	2.38				
	Chicas	No	2.14	3.51	1	3.56	.059
		Si	2.34				
Distorsión de consecuencias	Chicos	No	1.52				
		Si	1.65				
	Chicas	No	1.30	.58	1	1.04	.307
		Si	1.31				
Deshumanización	Chicos	No	1.95				
		Si	2.02				
	Chicas	No	1.60	.19	1	.33	.565
		Si	1.60				
Nominación amistad	Chicos	No	4.63				
		Si	4.63				
	Chicas	No	4.60	.38	1	.06	.807
		Si	4.52				
Nominación caer bien	Chicos	No	4.81				
		Si	4.89				
	Chicas	No	4.44	.02	1	.00	.935
		Si	4.53				
Nominación popularidad	Chicos	No	5.03				
		Si	4.54				
	Chicas	No	3.96	19.74	1	.55	.455
		Si	3.98				
Nominación falta de popularidad	Chicos	No	5.10				
		Si	5.42				
	Chicas	No	4.27	26.32	1	.76	.383
		Si	3.76				
Autopercepción popularidad	Chicos	No	2.97				
		Si	2.97				
	Chicas	No	2.75	.21	1	.17	.674
		Si	2.69				

Nota: signif. = significatividad

El MANOVA realizado para examinar las diferencias según el tipo de contexto (alto/bajo nivel de agresión) y el curso reflejó un efecto significativo de la interacción entre ambas variables en las metas de promoción y evitación social en secundaria, en la competencia social, contagio emocional, percepción positiva de los iguales y percepción de popularidad (ver tabla 8).

En las metas de promoción social en secundaria, el efecto de la interacción de las variables curso y contexto grupal de agresión se manifestó de la siguiente forma: mientras que los escolares de 1º, 3º y 4º de ESO reflejaron un mayor planteamiento de estas metas cuando formaban parte de contextos de grupo de alto nivel de agresión, en 2º de ESO se encontró la tendencia opuesta, reflejando mayores metas de promoción social los escolares que formaban parte de contextos de grupo de alto nivel de agresión (ver gráfico 1). En las metas de evitación social en secundaria, fueron los escolares de 1º y 4 de ESO los que destacaron en su planteamiento cuando formaban parte de contextos de grupo de bajo nivel de agresión, y los de 2º y 3º cuando su contexto de clase era de alto nivel de agresión (ver gráfico 2). Con respecto a la competencia social, todos los escolares, excepto los de 6º curso de primaria, indicaron la mejor percepción de competencia social cuando pertenecían a contextos de bajo nivel de agresión. Sin embargo, las mayores puntuaciones en competencia social en 6º curso aparecieron en el alumnado que formaba parte de contextos de alto nivel de agresión (ver gráfico 3). El contagio emocional destacó en todos los cursos, excepto en 2º de ESO, en los escolares de contextos de bajo nivel de agresión. En 2º de ESO, por su parte, el contagio emocional fue mayor en alumnado que pertenecía a contextos de alto nivel de agresión (ver gráfico 4). En cuanto a la percepción positiva de los iguales, este indicador fue más elevado en los escolares que formaban parte de contextos de grupo de bajo nivel de agresión en todos los cursos de la ESO. No obstante, los

escolares de primaria reflejaron una tendencia opuesta, reflejando puntuaciones muy similares independientemente del contexto de pertenencia, aunque algo más elevadas cuando su contexto se caracterizaba por ser agresivo (ver gráfico 5). Finalmente, la autopercepción de popularidad destacó en los contextos de alto nivel de agresión en los escolares de 6º de primaria y 1º y 2º de ESO, mientras que en el alumnado del resto de curso se percibió más popular cuando formaba parte de contextos de grupo de bajo nivel de agresión (ver gráfico 6).

Tabla 8. Interacción entre las variables curso y contexto agresivo en el desarrollo de diferencias en cada una de las variables dependientes.

Variable	Curso	Contexto	Media	Media cuadrática	G. L.	F	Signif. Efecto interacción
Metas desarrollo social secundaria	1º ESO	No agresivo	4.12	1.10	3	1.51	.208
		Agresivo	4.00				
	2º ESO	No agresivo	4.09				
		Agresivo	3.98				
	3º ESO	No agresivo	4.06				
		Agresivo	3.94				
	4º ESO	No agresivo	4.41				
		Agresivo	4.00				
Metas promoción social secundaria	1º ESO	No agresivo	2.56	2.82	3	2.94	.032*
		Agresivo	2.41				
	2º ESO	No agresivo	2.21				
		Agresivo	2.58				
	3º ESO	No agresivo	2.11				
		Agresivo	2.06				
	4º ESO	No agresivo	2.20				
		Agresivo	2.17				
Metas evitación social secundaria	1º ESO	No agresivo	3.31				

		Agresivo	3.18				
2º ESO		No agresivo	3.24				
		Agresivo	3.40	3.13	3	3.44	.016*
3º ESO		No agresivo	2.82				
		Agresivo	3.12				
4º ESO		No agresivo	3.08				
		Agresivo	2.86				
Metas desarrollo social primaria	5º prim.	No agresivo	4.37				
		Agresivo	4.45	.164	1	.510	.476
	6º prim	No agresivo	4.17				
		Agresivo	4.13				
Metas promoción social primaria	5º prim.	No agresivo	3.14				
		Agresivo	2.94	1.62	1	1.82	.178
	6º prim	No agresivo	2.95				
		Agresivo	3.12				
Metas evitación social primaria	5º prim.	No agresivo	3.83				
		Agresivo	3.56	1.69	1	2.05	.153
	6º prim	No agresivo	3.69				
		Agresivo	3.79				
Competencia social	5º prim.	No agresivo	4.50				
		Agresivo	4.34				
	6º prim	No agresivo	4.28				
		Agresivo	4.37				
	1º ESO	No agresivo	4.26				
		Agresivo	4.24	1.29	5	2.49	.029*
	2º ESO	No agresivo	4.29				
		Agresivo	4.17				
	3º ESO	No agresivo	4.25				
		Agresivo	4.22				
	4º ESO	No agresivo	4.42				
		Agresivo	4.00				
Contagio emocional	5º prim.	No agresivo	3.54				
		Agresivo	2.94				

	6º prim	No agresivo	3.38					
		Agresivo	3.22					
	1º ESO	No agresivo	3.23					
		Agresivo	3.15	1.36	5	3.22	.007*	
	2º ESO	No agresivo	3.13					
		Agresivo	3.21					
	3º ESO	No agresivo	3.28					
		Agresivo	3.15					
	4º ESO	No agresivo	3.24					
		Agresivo	3.09					
Empatía cognitiva	5º prim.	No agresivo	4.18					
		Agresivo	3.98					
	6º prim	No agresivo	4.04					
		Agresivo	4.03					
	1º ESO	No agresivo	3.99					
		Agresivo	3.95	.19	5	.726	.604	
	2º ESO	No agresivo	3.96					
		Agresivo	3.99					
	3º ESO	No agresivo	4.05					
		Agresivo	4.00					
		4º ESO	No agresivo	4.06				
			Agresivo	3.97				
Desconexión emocional	5º prim.	No agresivo	1.68					
		Agresivo	1.89					
	6º prim	No agresivo	1.75					
		Agresivo	1.75					
	1º ESO	No agresivo	1.83					
		Agresivo	1.80	.49	5	1.18	.317	
	2º ESO	No agresivo	1.81					
		Agresivo	1.85					
	3º ESO	No agresivo	1.82					
		Agresivo	1.71					
		4º ESO	No agresivo	1.75				
			agresivo					

		Agresivo	1.89					
Percepción de los iguales	5º prim.	No agresivo	2.43					
		Agresivo	2.45					
	6º prim	No agresivo	2.41					
		Agresivo	2.44					
	1º ESO	No agresivo	2.34					
		Agresivo	2.31	.82	5	2.69	.020*	
	2º ESO	No agresivo	2.34					
		Agresivo	2.20					
	3º ESO	No agresivo	2.22					
		Agresivo	2.16					
	4º ESO	No agresivo	2.30					
		Agresivo	1.95					
	Ajuste social	5º prim.	No agresivo	5.83				
			Agresivo	5.67				
6º prim		No agresivo	5.75					
		Agresivo	5.80					
1º ESO		No agresivo	5.48					
		Agresivo	5.67	2.21	5	2.06	.067	
2º ESO		No agresivo	5.76					
		Agresivo	5.57					
3º ESO		No agresivo	5.63					
		Agresivo	5.49					
4º ESO		No agresivo	5.85					
		Agresivo	5.41					
Normas anti-bullying		5º prim.	No agresivo	.14				
			Agresivo	.08				
	6º prim	No agresivo	.22					
		Agresivo	.18					
	1º ESO	No agresivo	-.18					
		Agresivo	-.41	.93	5	.83	.524	
	2º ESO	No agresivo	.01					
		Agresivo	-.29					
	3º ESO	No	.08					

		agresivo						
		Agresivo	-.15					
	4º ESO	No	.41					
		agresivo						
		Agresivo	-.04					
Reestructuración cognitiva	5º prim.	No	1.68					
		agresivo						
			Agresivo	1.56				
	6º prim	No	1.85					
		agresivo						
			Agresivo	1.95				
	1º ESO	No	1.81					
		agresivo						
			Agresivo	1.84	.84	5	2.82	.216
	2º ESO	No	1.72					
		agresivo						
			Agresivo	1.85				
3º ESO	No	1.83						
	agresivo							
		Agresivo	1.84					
4º ESO	No	1.83						
	agresivo							
		Agresivo	1.97					
Desplazamiento de la responsabilidad	5º prim.	No	2.25					
		agresivo						
			Agresivo	2.49				
	6º prim	No	1.93					
		agresivo						
			Agresivo	2.52				
	1º ESO	No	2.34					
		agresivo						
			Agresivo	2.47	.731	5	.728	.603
	2º ESO	No	2.20					
		agresivo						
			Agresivo	2.44				
3º ESO	No	2.30						
	agresivo							
		Agresivo	2.20					
4º ESO	No	2.16						
	agresivo							
		Agresivo	2.31					
Distorsión de consecuencias	5º prim.	No	1.38					
		agresivo						
			Agresivo	1.18				
	6º prim	No	1.38					
		agresivo						
			Agresivo	1.88				
	1º ESO	No	1.19					
		agresivo						
			Agresivo	1.50	.99	5	1.75	.120

	2º ESO	No agresivo	1.36				
		Agresivo	1.58				
	3º ESO	No agresivo	1.45				
		Agresivo	1.35				
	4º ESO	No agresivo	1.23				
		Agresivo	1.41				
Deshumanización	5º prim.	No agresivo	1.66				
		Agresivo	1.75				
	6º prim	No agresivo	1.52				
		Agresivo	1.74				
	1º ESO	No agresivo	1.50				
		Agresivo	1.87	.56	5	.90	.478
	2º ESO	No agresivo	1.78				
		Agresivo	1.82				
	3º ESO	No agresivo	1.72				
		Agresivo	1.63				
	4º ESO	No agresivo	1.78				
		Agresivo	2.06				
Nominación de amistad	5º prim.	No agresivo	4.61				
		Agresivo	4.92				
	6º prim	No agresivo	4.70				
		Agresivo	4.62				
	1º ESO	No agresivo	4.57				
		Agresivo	4.65	3.66	5	.57	.716
	2º ESO	No agresivo	4.56				
		Agresivo	4.86				
	3º ESO	No agresivo	4.34				
		Agresivo	4.57				
	4º ESO	No agresivo	4.65				
		Agresivo	4.24				
Nominación caer bien	5º prim.	No agresivo	4.74				
		Agresivo	4.69				
	6º prim	No agresivo	4.78				

		Agresivo	4.62				
	1º ESO	No agresivo	4.74				
		Agresivo	4.64	4.36	5	.59	.702
	2º ESO	No agresivo	4.60				
		Agresivo	4.73				
	3º ESO	No agresivo	4.61				
		Agresivo	5.19				
	4º ESO	No agresivo	4.36				
		Agresivo	4.18				
Nominación popularidad	5º prim.	No agresivo	4.34				
		Agresivo	5.30				
	6º prim	No agresivo	4.43				
		Agresivo	4.42				
	1º ESO	No agresivo	4.47				
		Agresivo	4.34	18.59	5	.52	.757
	2º ESO	No agresivo	3.90				
		Agresivo	4.85				
	3º ESO	No agresivo	4.12				
		Agresivo	3.82				
	4º ESO	No agresivo	4.59				
		Agresivo	4.01				
Nominación falta de popularidad	5º prim.	No agresivo	1.66				
		Agresivo	1.75				
	6º prim	No agresivo	1.52				
		Agresivo	1.74				
	1º ESO	No agresivo	1.50				
		Agresivo	1.87	3.57	5	.10	.992
	2º ESO	No agresivo	1.78				
		Agresivo	1.82				
	3º ESO	No agresivo	1.72				
		Agresivo	1.63				
	4º ESO	No agresivo	1.78				
		Agresivo	2.06				

Autopercepción de popularidad	5º prim.	No agresivo	2.81	3.28	5	2.69	.020*
		Agresivo	2.57				
	6º prim	No agresivo	2.97				
		Agresivo	3.26				
	1º ESO	No agresivo	2.83				
		Agresivo	2.91				
	2º ESO	No agresivo	2.65				
		Agresivo	2.96				
	3º ESO	No agresivo	2.95				
		Agresivo	2.60				
	4º ESO	No agresivo	2.81				
		Agresivo	2.71				

*Nota: prim. = primaria; signif. = significatividad. * $p \leq .05$*

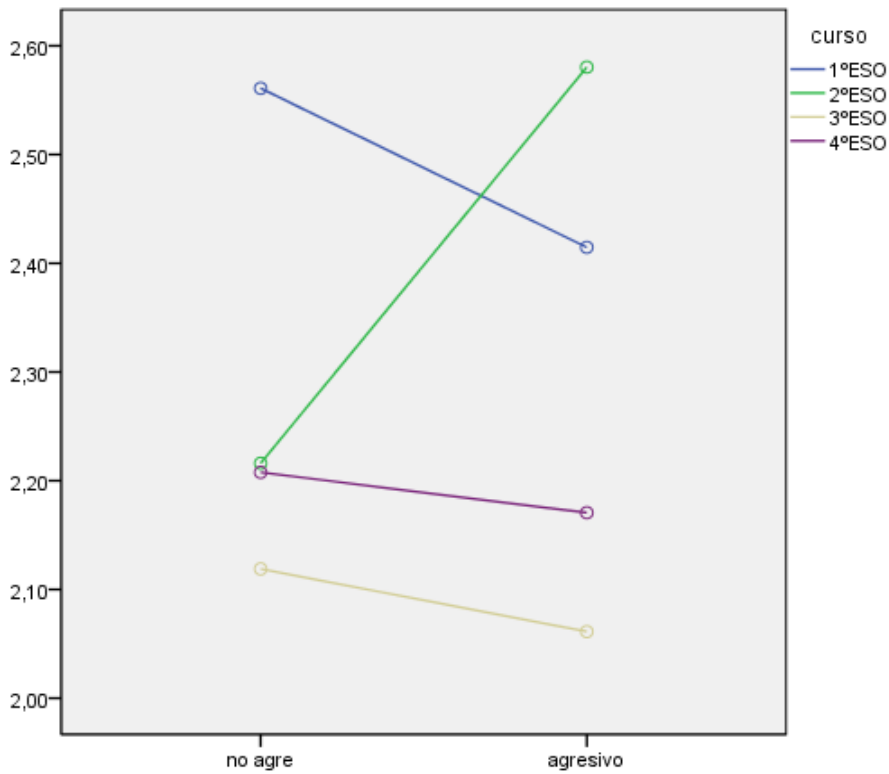


Gráfico 1. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión metas de promoción social en secundaria

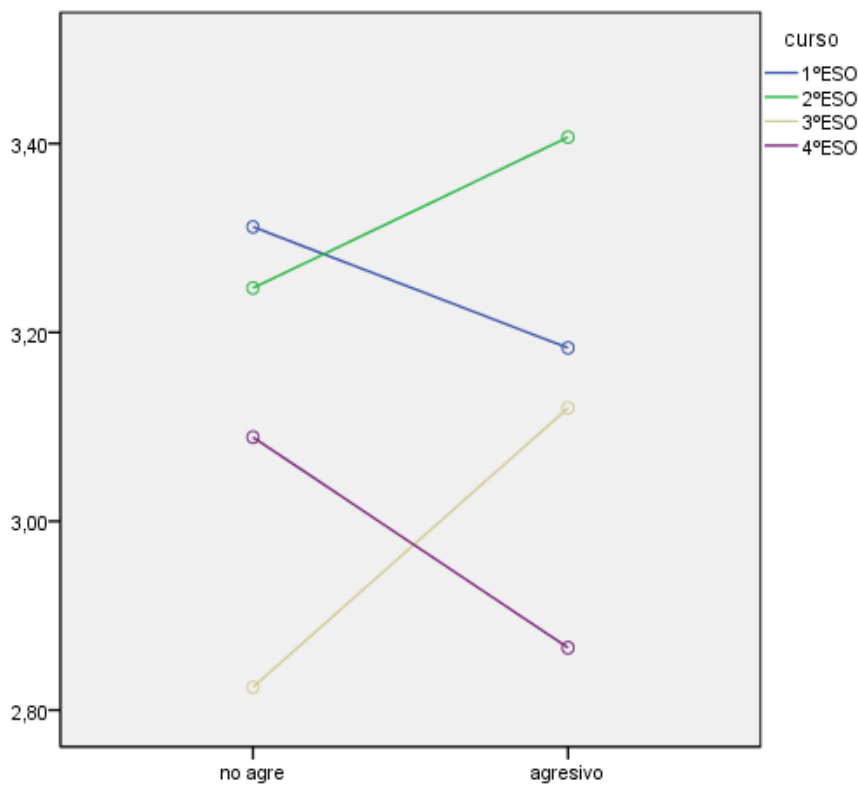


Gráfico 2. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión metas de evitación social en secundaria

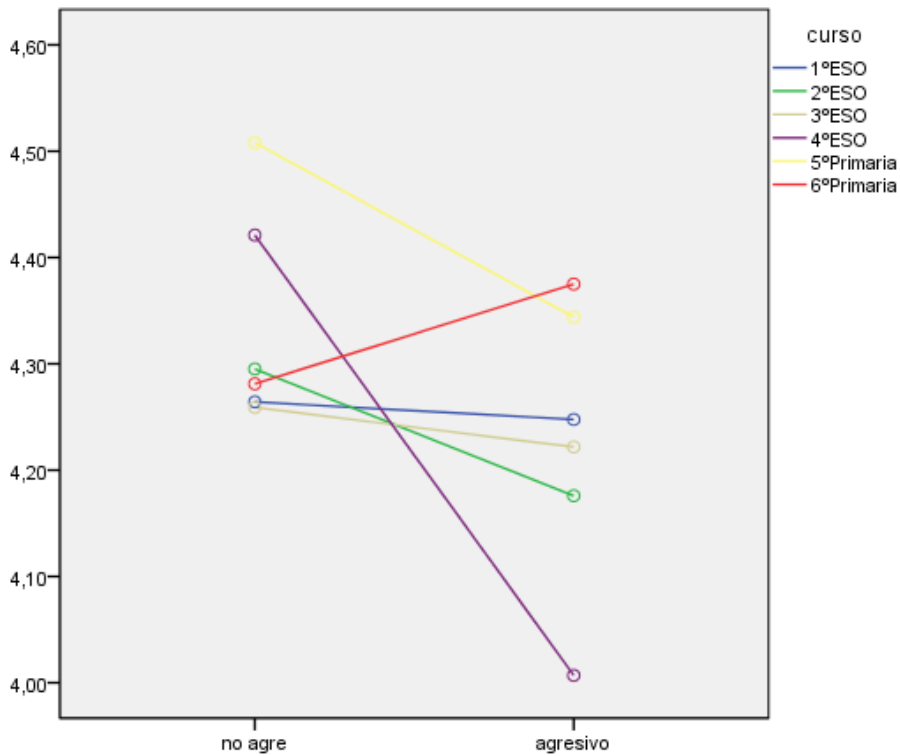


Gráfico 3. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión competencia social

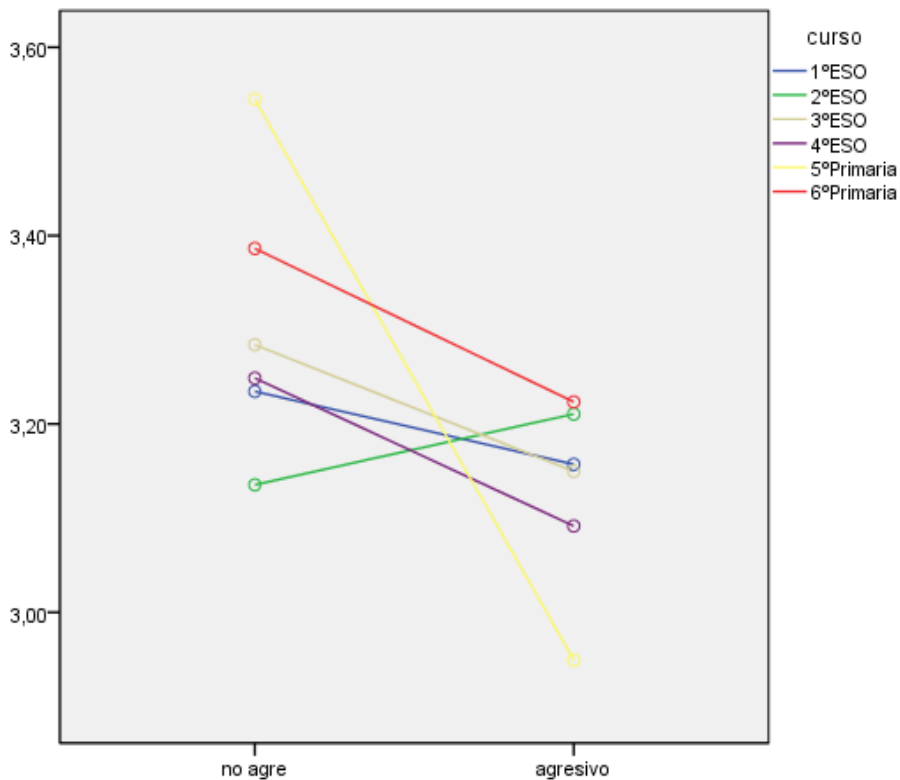


Gráfico 4. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión contagio emocional

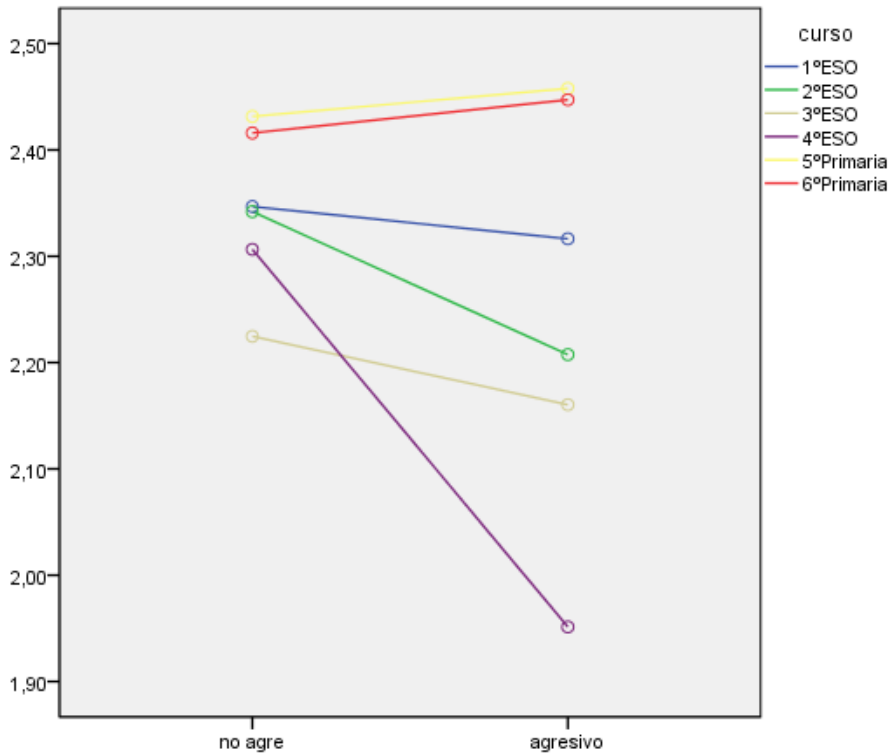


Gráfico 5. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión Percepción positiva de los iguales

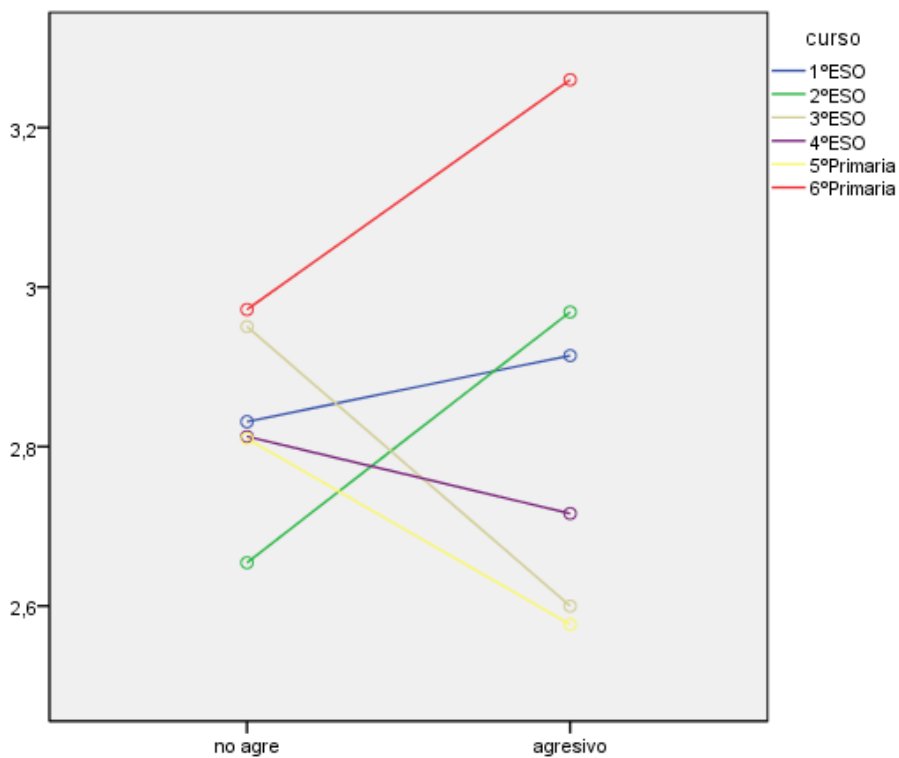


Gráfico 6. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto agresivo sobre la dimensión Percepción de popularidad

El MANOVA realizado para examinar las diferencias según el tipo de contexto (de alto y bajo nivel de victimización) y el curso, reflejó un efecto significativo de la interacción entre ambas variables en las metas de desarrollo social en secundaria, en las de promoción social en primaria, contagio emocional, en la estrategia de desconexión moral “desplazamiento de la responsabilidad” y en la autopercepción de popularidad (ver tabla 9).

En las metas de desarrollo social en secundaria fueron los escolares de 1º y 2º de ESO reflejaron un mayor planteamiento de estas metas cuando formaban parte de contextos de elevado nivel de victimización, mientras que en 4º de ESO se encontró la tendencia opuesta, reflejando mayores metas de desarrollo social los escolares que formaban parte de contextos de baja victimización. En 3º de ESO prácticamente no hubo diferencias entre el alumnado que pertenecía a contextos de elevado o bajo nivel de victimización (ver gráfico 7). En las metas de promoción social en primaria, fueron los escolares de 6º los que destacaron en su planteamiento cuando formaban parte de contextos de bajo nivel de victimización, y los de 5º cuando su contexto de clase era elevada victimización (ver gráfico 8). El contagio emocional fue mayor en los escolares pertenecientes a contextos de bajo nivel de victimización, tanto en los escolares de primaria, como en los de 3º de ESO; en el resto de cursos, especialmente en 1º de ESO, esta dimensión alcanzó las mayores puntuaciones cuando los escolares formaban parte de contextos de alto nivel de victimización (ver gráfico 9). En cuanto a la estrategia de desconexión moral “desplazamiento de la responsabilidad”, este indicador fue más elevado en los escolares que formaban parte de contextos de elevado nivel de victimización en 2º y 4º curso de ESO y especialmente en 5º y 6º de primaria. No obstante, los escolares de 1º de ESO reflejaron una tendencia opuesta, obteniendo una puntuación mucho más elevada relativa al uso de esta estrategia cuando formaban parte de contextos de bajo nivel de victimización. En 3º de ESO no se pudieron establecer

comparaciones de los escolares en función de su contexto de clase, ya que no hubo casos en este curso que describieran su contexto como de alta victimización (ver gráfico 10). Finalmente, la autopercepción de popularidad destacó en los contextos de elevado nivel de victimización en los escolares de 6º de primaria, mientras que el alumnado del resto de curso se percibió más popular cuando formaba parte de contextos de bajo nivel de victimización (ver gráfico 11).

Tabla 9. Interacción entre las variables curso y contexto de victimización en el desarrollo de diferencias en cada una de las variables dependientes.

Variable	Curso	Contexto de victimización	Media	Media cuadrática	G. L.	F	Signif. Efecto interacción
Metas desarrollo social secundaria	1º ESO	No	3.72				
		Si	4.09				
	2º ESO	No	3.99				
		Si	4.05	2.24	3	3.06	.027*
	3º ESO	No	4.01				
		Si	4.00				
	4º ESO	No	4.30				
		Si	3.90				
Metas promoción social secundaria	1º ESO	No	2.58				
		Si	2.44				
	2º ESO	No	2.31				
		Si	2.64	1.42	3	1.48	.217
	3º ESO	No	2.04				
		Si	2.17				
	4º ESO	No	2.18				
		Si	2.28				
Metas evitación social secundaria	1º ESO	No	3.23				
		Si	3.22				
	2º ESO	No	3.24				
		Si	3.49	.837	3	.920	.431
	3º ESO	No	2.84				
		Si	3.17				
	4º ESO	No	2.99				

		Si	3.05				
Metas desarrollo social primaria	5º prim.	No	4.45				
		Si	4.31	.048	1	.149	.699
	6º prim	No	4.20				
		Si	4.12				
Metas promoción social primaria	5º prim.	No	3.24				
		Si	2.88	3.96	1	4.52	.034*
	6º prim	No	2.92				
		Si	3.08				
Metas evitación social primaria	5º prim.	No	3.83				
		Si	3.56	2.05	1	2.50	.115
	6º prim	No	3.69				
		Si	3.79				
Competencia social	5º prim.	No	4.60				
		Si	4.27				
	6º prim	No	4.34				
		Si	4.30				
	1º ESO	No	4.10				
		Si	4.27	.879	5	2.06	.068
	2º ESO	No	4.23				
		Si	4.18				
	3º ESO	No	4.27				
		Si	4.18				
	4º ESO	No	4.28				
		Si	4.01				
Contagio emocional	5º prim.	No	3.51				
		Si	3.28				
	6º prim	No	3.51				
		Si	3.19				
	1º ESO	No	2.86				
		Si	3.22	1.66	5	3.22	.007*
	2º ESO	No	3.18				
		Si	3.19				
	3º ESO	No	3.28				
		Si	3.10				
	4º ESO	No	3.18				
		Si	3.23				
Empatía cognitiva	5º prim.	No	4.21				
		Si	4.03				
	6º prim	No	4.14				
		Si	3.97				
	1º ESO	No	3.98				
		Si	3.96	.259	5	.958	.443

	2º ESO	No	3.98				
		Si	3.98				
	3º ESO	No	4.02				
		Si	4.04				
	4º ESO	No	4.04				
		Si	3.93				
Desconexión emocional	5º prim.	No	1.67				
		Si	1.80				
	6º prim	No	1.66				
		Si	1.80				
	1º ESO	No	1.96				
		Si	1.79	.593	5	1.43	.210
	2º ESO	No	1.79				
		Si	1.91				
	3º ESO	No	1.80				
		Si	1.71				
	4º ESO	No	1.79				
		Si	1.92				
Percepción de los iguales	5º prim.	No	2.50				
		Si	2.32				
	6º prim	No	2.51				
		Si	2.38				
	1º ESO	No	2.38				
		Si	2.31	.08	5	2.58	.936
	2º ESO	No	2.30				
		Si	2.17				
	3º ESO	No	2.23				
		Si	2.12				
	4º ESO	No	2.19				
		Si	1.95				
Ajuste social	5º prim.	No	5.98				
		Si	5.52				
	6º prim	No	5.86				
		Si	5.71				
	1º ESO	No	5.53				
		Si	5.62	1.74	5	1.62	.152
	2º ESO	No	5.66				
		Si	5.60				
	3º ESO	No	5.58				
		Si	5.54				
	4º ESO	No	5.74				
		Si	5.17				
Normas anti-	5º prim.	No	.18				

bullying		Si	.06				
	6º prim	No	.20				
		Si	.20				
	1º ESO	No	-.44				
		Si	-.32	1.99	5	1.78	.114
	2º ESO	No	.00				
		Si	-.43				
	3º ESO	No	.10				
		Si	-.25				
	4º ESO	No	.23				
Si		.23					
Reestructuración cognitiva	5º prim.	No	1.68				
		Si	1.56				
	6º prim	No	1.97				
		Si	1.95				
	1º ESO	No	1.96				
		Si	1.80	.74	4	3.46	.068
	2º ESO	No	1.84				
		Si	1.81				
	3º ESO	No	1.83				
		Si	-				
	4º ESO	No	1.92				
		Si	1.87				
Desplazamiento de la responsabilidad	5º prim.	No	2.25				
		Si	2.49				
	6º prim	No	1.93				
		Si	2.52				
	1º ESO	No	2.89				
		Si	2.31	3.19	4	.321	.013*
	2º ESO	No	2.39				
		Si	2.41				
	3º ESO	No	2.28				
		Si	-				
	4º ESO	No	2.23				
		Si	2.30				
Distorsión de consecuencias	5º prim.	No	1.38				
		Si	1.18				
	6º prim	No	1.38				
		Si	1.88				
	1º ESO	No	1.45				
		Si	1.44	.81	4	1.42	.224
	2º ESO	No	1.52				
		Si	1.56				

	3º ESO	No	1.43				
		Si	-				
	4º ESO	No	1.32				
		Si	1.39				
Deshumanización	5º prim.	No	1.66				
		Si	1.75				
	6º prim	No	1.52				
		Si	1.74				
	1º ESO	No	1.88				
		Si	1.78	.65	4	1.03	.387
	2º ESO	No	1.66				
		Si	1.91				
	3º ESO	No	1.70				
		Si	-				
	4º ESO	No	1.96				
		Si	1.85				
Nominación de amistad	5º prim.	No	4.67				
		Si	4.68				
	6º prim	No	4.52				
		Si	4.76				
	1º ESO	No	4.83				
		Si	4.59	7.04	5	1.11	.350
	2º ESO	No	4.80				
		Si	4.71				
	3º ESO	No	4.37				
		Si	4.58				
	4º ESO	No	4.62				
		Si	3.39				
Nominación caer bien	5º prim.	No	4.72				
		Si	4.74				
	6º prim	No	4.67				
		Si	4.74				
	1º ESO	No	4.71				
		Si	4.67	9.36	5	1.28	.268
	2º ESO	No	4.65				
		Si	4.73				
	3º ESO	No	4.66				
		Si	5.27				
	4º ESO	No	4.41				
		Si	3.26				
Nominación popularidad	5º prim.	No	4.65				
		Si	4.36				
	6º prim	No	4.30				

		Si	4.50				
	1º ESO	No	4.87				
		Si	4.32	3.52	5	.10	.992
	2º ESO	No	4.65				
		Si	4.40				
	3º ESO	No	4.11				
		Si	3.75				
	4º ESO	No	4.46				
		Si	3.52				
Nominación falta de popularidad	5º prim.	No	4.80				
		Si	4.50				
	6º prim	No	4.23				
		Si	4.57				
	1º ESO	No	5.09				
		Si	4.49	2.16	4	.061	.993
	2º ESO	No	4.92				
		Si	4.67				
	3º ESO	No	4.91				
		Si	-				
	4º ESO	No	4.35				
		Si	4.39				
Autopercepción de popularidad	5º prim.	No	3.00				
		Si	2.40				
	6º prim	No	2.87				
		Si	3.22				
	1º ESO	No	3.20				
		Si	2.84	3.48	5	2.86	.014*
	2º ESO	No	2.82				
		Si	2.90				
	3º ESO	No	2.84				
		Si	2.68				
	4º ESO	No	2.78				
		Si	2.73				

*Nota: prim. = primaria; signif. = significatividad; - = sin casos enmarcados en esa categoría; * $p \leq .05$*

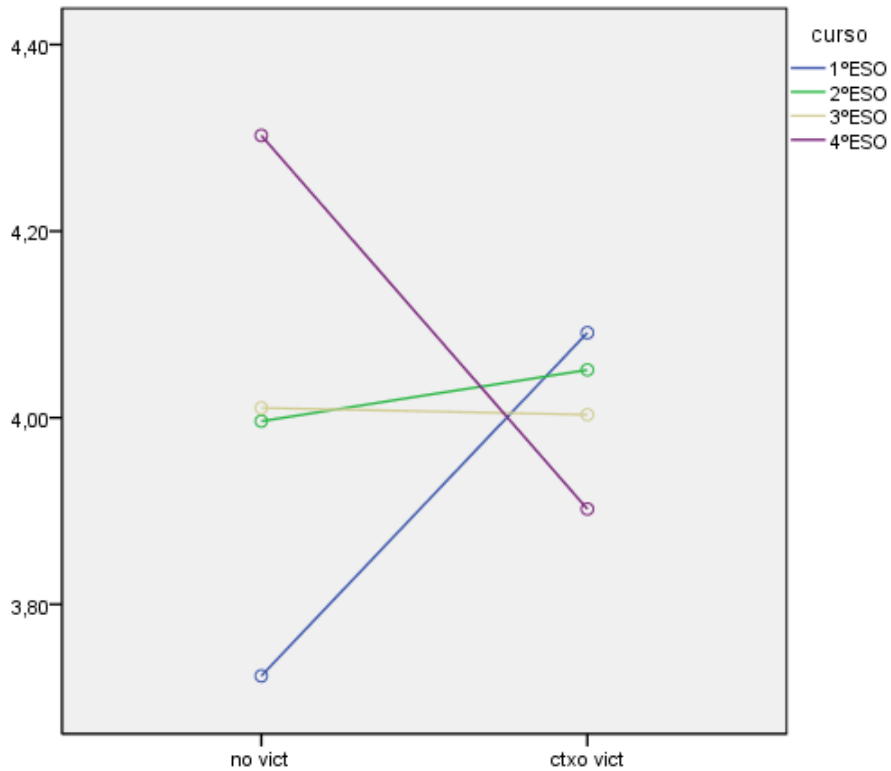


Gráfico 7. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión Metas de desarrollo social en secundaria

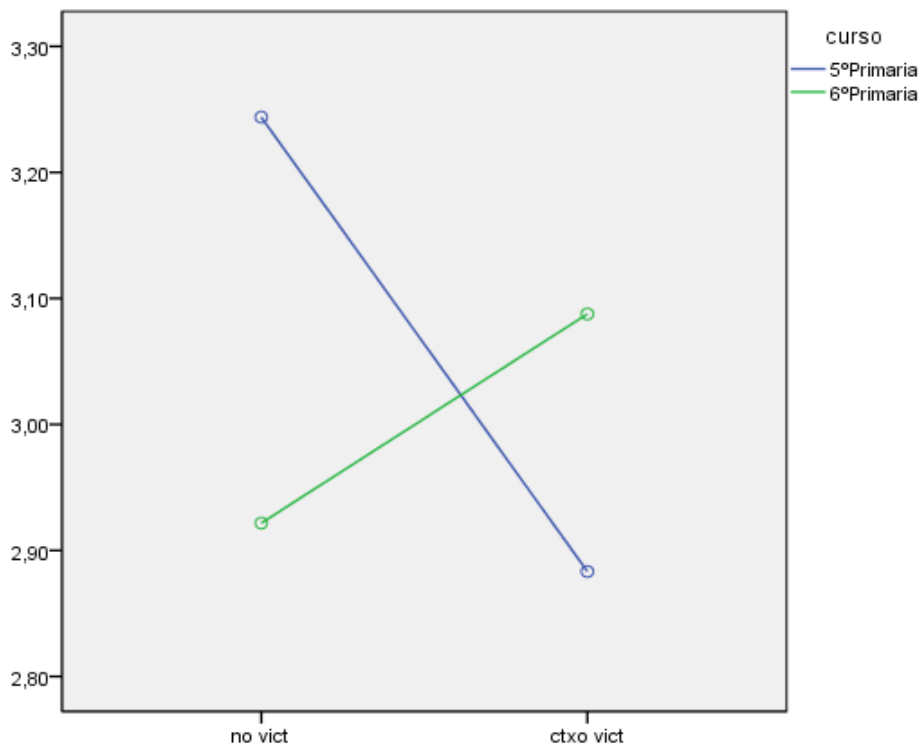


Gráfico 8. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión Metas de promoción social en primaria

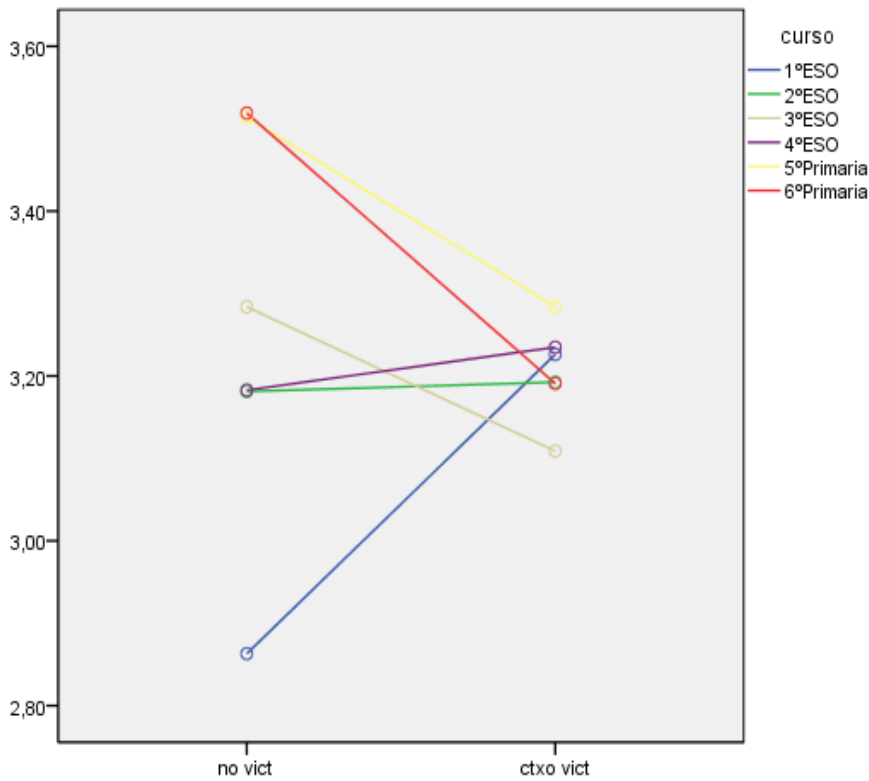


Gráfico 9. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión Contagio emocional

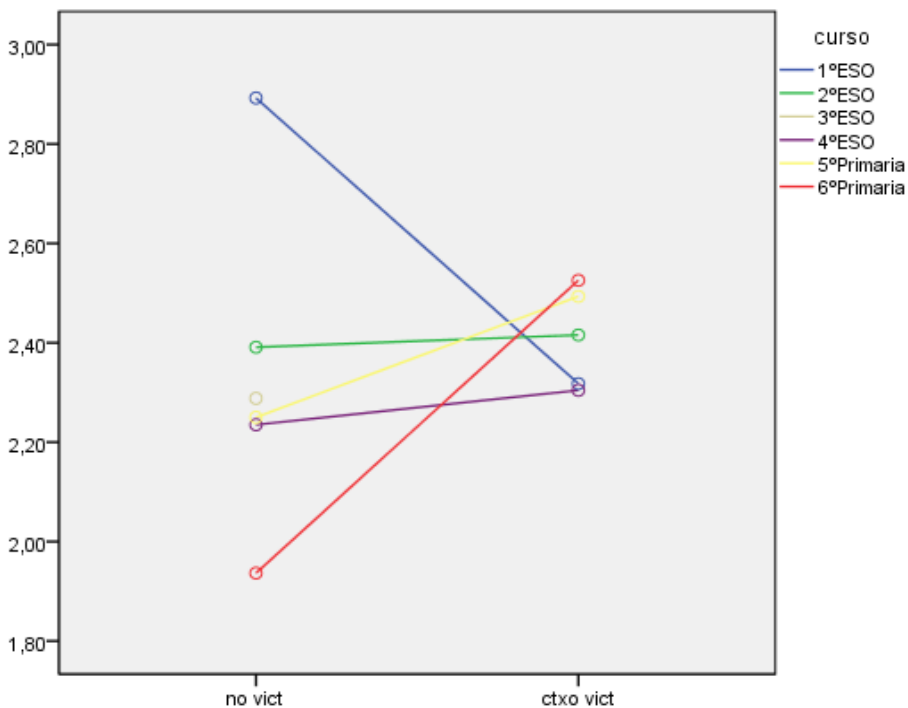


Gráfico 10. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión Desplazamiento de la responsabilidad

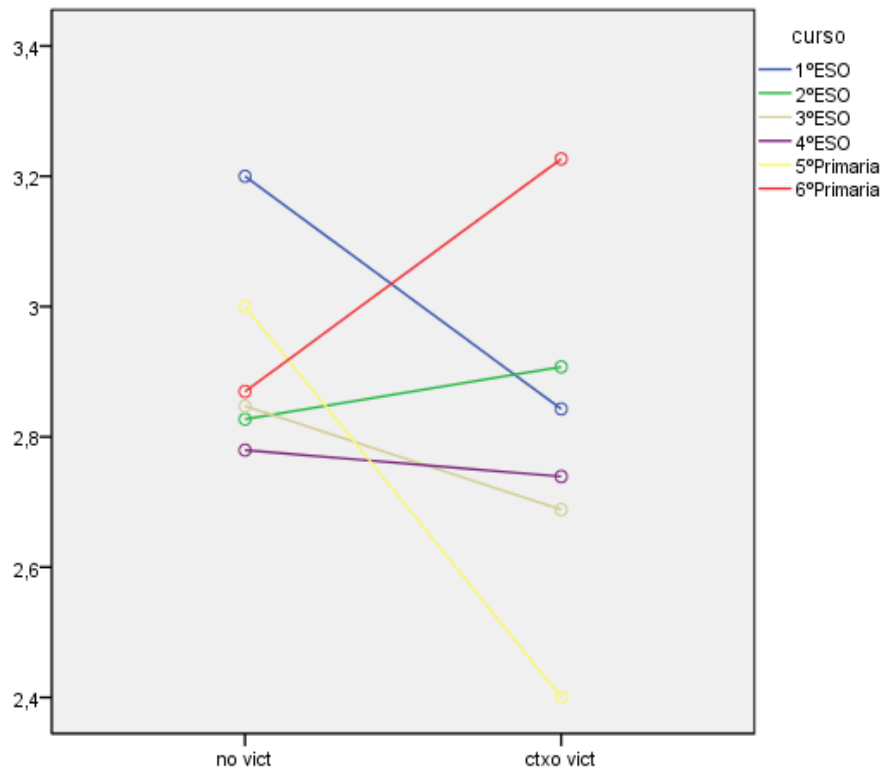


Gráfico 11. Efecto de la interacción entre las variables curso y contexto de victimización sobre la dimensión Autopercepción de popularidad

CAPÍTULO 5.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tras exponer todos los resultados generados en este trabajo, en este capítulo se analizan pormenorizadamente y, en base a la literatura revisada en los capítulos iniciales, se aceptan o rechazan las hipótesis y se comparan los resultados con estudios anteriores con el fin de explicar las diferencias halladas. Por último, se explican las principales limitaciones del estudio y se sugieren futuras líneas de investigación que ayuden a profundizar en el estudio del acoso escolar y su relación con los contextos de los grupos.

5.1. Discusión

5.1.1. Relación entre factores intra e interpersonales, curso y sexo

El primer objetivo específico que se planteaba en este estudio se refería a describir la relación entre los factores intra e interpersonales analizados, el curso escolar y el sexo. Como primera hipótesis asociada a este objetivo, se apuntó que existirían diferencias significativas entre los chicos y chicas en todas las dimensiones estudiadas que permitirían describir las características y diferencias principales de ambos.

De acuerdo con los datos de esta investigación, de las 21 dimensiones analizadas, 16 presentan diferencias significativas y 5 muestran diferencias no significativas con respecto al sexo de los estudiantes, lo que apoyaría, en gran parte, la hipótesis inicial. Estos resultados parecen poner de manifiesto que las

competencias socio-emocionales y morales que los chicos y las chicas despliegan en sus relaciones con los iguales y el nivel de implicación en bullying, así como las actitudes que reflejan ante este fenómeno son en su mayoría, distintas entre ambos sexos.

Centrándonos en las primeras variables relativas a las competencias socio-emocionales, los chicos persiguen en mayor medida metas sociales poco facilitadoras para la convivencia, como las metas de promoción social y metas de evitación. Además, emplean más mecanismos de desconexión moral como la reestructuración cognitiva, desplazamiento de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias y deshumanización. También se sienten más populares que las chicas y obtienen mayores nominaciones en el sociograma en relación a la aceptación social, la popularidad o la ausencia de popularidad. Sin embargo, las nominaciones de amistad son más parecidas entre los chicos y las chicas. Por el contrario, las chicas destacan en las dimensiones de metas de desarrollo (tanto en Primaria como en Secundaria), las cuales benefician el establecimiento de una buena convivencia. También en empatía cognitiva, contagio emocional, ajuste y competencia social.

El análisis de estas diferencias parece indicar que las chicas puntúan más alto en las variables que se asocian con relaciones interpersonales de calidad (Hartup, 1992). Por el contrario, los chicos destacan en variables que se encuentran vinculadas al desarrollo de problemas de convivencia, tales como la desconexión moral o la falta de empatía (Ortega et al., 2002) aunque sobresalen en su percepción de popularidad y aceptación social. Estos datos reflejan muy bien cómo la aceptación en el grupo no tiene por qué vincularse a una buena actitud de ayuda y cooperación, ajuste social o empatía. Además, las diferencias halladas están en consonancia con las conductas que emplean los chicos y chicas para sentirse queridos dentro del grupo: las chicas destacan en

habilidades de liderazgo, compromiso interpersonal más fuerte y conexión con los demás, mientras que los chicos tienden a centrarse en conseguir estatus y jerarquía dentro del grupo (Muñoz y Jiménez 2011). Estos resultados nos llevan también a entender que los criterios que se emplean para elegir a una persona como querida o caer bien son distintos a cuando los chicos o chicas gustan por su conjunto de habilidades o competencias (Rodkin, Farmer, Pearl, y Van Acker, 2000).

Esta descripción de las chicas les sitúa en una posición ventajosa para las relaciones interpersonales positivas: su buen ajuste social, favorecido por el establecimiento de metas de desarrollo social, fomenta actitudes de respeto así como la competencia social en general (Herrera et al., 2016). Además, su elevada capacidad empática, también reportada en estudios previos (Broidy, Cauffman, Espelage, Mazerolle y Piquero, 2003; Carlo, Raffaelli, Laible, y Meyer, 1999; Villadangos et al., 2016), mejora las relaciones interpersonales, la integración social y la cohesión del grupo (Oberle et al., 2010; Ware et al., 2008).

En cuanto a las diferencias sobre la implicación en bullying y las actitudes ante esta dinámica, los niveles de agresión de los chicos casi duplican a los de las chicas y además, presentan niveles más altos de victimización. Estos datos son coherentes con la literatura científica previa (Cangas et al., 2007; Cerezo, 2009; 2015; Cerezo y Ato, 2010; Craig et al., 2009; Crapanzano et al., 2010; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2013; Ortega, 2010; Rivers y Smith, 1994; Romera et al., 2017; Scheithauer et al., 2006). Sin embargo, hay que advertir que la mayoría de los estudios que concluyen que los chicos están más implicados en agresión, no diferencian entre tipos de agresiones y cuando sí se hace esta distinción, los datos son prácticamente análogos entre ambos sexos. Así, las diferencias de género en relación a la implicación en bullying no radican en la

frecuencia con la que realizan o sufren agresiones, sino en la forma en que se llevan a cabo, adoptando las chicas las conductas negativas más indirectas, más sutiles y menos visibles, pero igual de dañinas para sus iguales (Romera et al., 2017).

Resulta interesante subrayar una conexión entre los datos relativos a la implicación en bullying y el estatus social. Así, los chicos, además de estar más implicados en bullying son los que se perciben como más populares y, de hecho, son los que reciben mayores nominaciones de popularidad y aceptación social. Esta relación es coherente con los datos reportados en estudios previos, que también vinculan la popularidad real o percibida con la tendencia a realizar conductas de agresión injustificada. De hecho, la popularidad o la búsqueda de estatus social se sitúa como la piedra angular que subyace al desarrollo de la dinámica bullying, siendo éste el motivo que parece explicar la conducta maquiavélica e inmoral del agresor (Berger y Caravita, 2016; Caravita et al., 2009; Cillessen y Mayeux, 2004; Cillessen y Rose, 2005; Newcomb, Bukowski, y Pattee, 1993; Parkhurst y Hopmeyer, 1998; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, y van der Meulen, 2011; Sandstrom y Cillessen, 2006).

De los resultados que más acercan a chicos y chicas, parece oportuno advertir que ambos coinciden en percibir positivamente a sus compañeros y compañeras de clase, aunque tienden a describir un contexto normativo en el que predominan los comportamientos y actitudes pro-bullying. Esto puede estar indicando que los escolares más populares, que también suelen ser los agresivos, están facilitando estas conductas y promoviendo la normalización de la intimidación, al tomar como referencia su criterio moral muy permisivo con el establecimiento de situaciones que amenazan el buen clima y la convivencia escolar (Dijkstra et al., 2008; Sentse et al., 2007). En este sentido, parecería lógico plantear la necesidad de una intervención del profesorado que ayudara a

mejorar las relaciones interpersonales y desarrollara en el grupo de clase normas positivas (Gasser et al., 2017; Kochenderfer-Ladd y Ladd, 2016; Pozzoli et al., 2012).

La segunda hipótesis planteada se refería a la existencia de diferencias significativas en las dimensiones estudiadas en función del curso de los escolares. Tras analizar los resultados obtenidos, puede confirmarse que existen tales diferencias. No era de esperar que hubiera discrepancias en todas las dimensiones estudiadas, pero sí es cierto que las desigualdades encontradas pueden ser de gran interés para el objeto de estudio que compete. Desde el curso más bajo hay un incremento gradual en las puntuaciones de agresión que reflejan en 2º de ESO su cota más alta para comenzar a descender hasta el último curso de la ESO. La tendencia es la misma en victimización, donde se encuentra la puntuación máxima en 1º de ESO. Estas dos tendencias son congruentes con investigaciones anteriores realizadas en Educación Secundaria donde se encuentra mayor victimización en el primer curso y mayor agresividad en segundo curso, explicándose por cuestiones de adaptación y superioridad (Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2013; Pöyhönen y Salmivalli, 2008). Sin embargo, en términos de prevalencia, aunque el bullying es un fenómeno asociado a la etapa de Primaria (Romera et al., 2017), los datos de este estudio relacionados con la implicación en situaciones de agresividad y victimización marcan los cursos iniciales de la ESO como los más sensibles.

Estos cursos iniciales de Secundaria, con alta implicación en agresión y victimización, coinciden con la máxima percepción de normas pro-bullying, que lleva a los estudiantes a describir sus normas grupales como reforzadoras del acoso y debilitadoras en el apoyo a las víctimas. Por lo tanto, podría decirse que estas normas del grupo tienden a regular la conducta y los valores de los chicos y chicas que lo conforman, haciendo que su actitud sea no solo tolerante con las

situaciones de acoso, sino que pueda incluso llegar a promover acciones de apoyo o reforzamiento de la agresión, lo que contribuye al mantenimiento del fenómeno y dificulta su prevención (Espelage et al., 2003; Gini, 2006, 2007; Henry et al., 2000; Juvonen y Galvan, 2008; Salmivalli y Voeten, 2004). Desde este punto de vista, sería interesante explorar la relación de influencia de las normas de grupo sobre las conductas individuales, para delimitar hasta qué punto las mismas pueden contribuir al apoyo o incluso a la ejecución de conductas negativas e inmorales como es el maltrato entre iguales.

Por otro lado, los escolares de los cursos de 1º y 2º de ESO también reflejan los niveles más bajos de contagio emocional, sobre todo si se comparan con los de 5º de Primaria. Estos resultados pueden entenderse como coherentes desde un punto de vista evolutivo ya que, el contagio es una respuesta automática ante la superación de la emoción de otra persona que no exige regulación (Decety, 2010, 2011a, b) y los escolares más pequeños tienen más limitadas las posibilidades de respuesta ante situaciones que requieren autocontrol, siendo ésta una habilidad que va perfeccionándose y consolidándose conforme vamos creciendo y madurando.

La desconexión moral también destaca en los cursos en los que se esperaba hallar unos mayores niveles de implicación en agresión (Bandura et al., 1996; Caprara et al., 1995; Pozzoli et al., 2012; Yadava et al., 2001) aunque dado que los análisis estadísticos realizados en relación a los resultados expuestos en este apartado, no ofrecen evidencias sobre ello, dejaremos el análisis de esta relación para el siguiente apartado. Asimismo, si bien no se puede apuntar una tendencia clara con respecto al curso en relación al uso de estrategias de desconexión moral (Hymel et al., 2005), otros estudios también encuentran una disminución del uso de estas estrategias de los 14 a los 17 años, aunque sin reportar diferencias significativas (Shulman et al., 2011). Sin

embargo, Caravita y colaboradores (2014) hallaron un aumento de la desconexión moral en la adolescencia temprana en contraste con la infancia tardía, que en nuestros resultados no parece replicarse.

Se confirma que en general, los escolares estudiados se sienten competentes socialmente y tienen una buena imagen de sus compañeros y compañeras, pero al comparar las dos etapas educativas, son los cursos de Primaria las que muestran percepciones más positivas en competencia social (Romera et al., 2017) y en percepción de los iguales. Estas dos dimensiones se muestran también estrechamente relacionadas en otros estudios en los que se encuentra que cuando los escolares perciben que sus compañeros son más sinceros y respetuosos, tienen más posibilidades de desarrollar comportamientos socialmente competentes (Romera et al., en prensa). El hecho de que estas percepciones destaquen precisamente en los cursos menores podría explicarse en base a la inocencia y elevada autoestima que caracteriza a los escolares de estas edades, siendo estas dos cualidades que tienden a disminuir conforme nos adentramos en la adolescencia, permitiéndonos, en este caso, juzgar de forma más negativa, aunque quizás más realista nuestras propias competencias y la forma en que percibimos las actitudes de nuestros compañeros hacia nosotros mismos (Robins y Trzesniewski, 2005).

Esta diferencia evolutiva puede ser la que explique las diferencias significativas encontradas entre el último curso de la etapa obligatoria y el resto de niveles en relación con las metas sociales. Podría estar ocurriendo que, con un mayor grado de madurez se busque el crecimiento personal (Ryan y Shim, 2006) y más cuando se está en puertas de abandonar una etapa y hay un objetivo común en el grupo que es el de promocionar y titular para avanzar en un sistema que le requiere más exigencias y competencias. Esto no significa que no existan dificultades ni conflictividad, sino que hay una predisposición general

para aceptarse, respetarse y desarrollar más habilidades sociales (Vitaro et al., 1999). Por otro lado, las metas menos favorables para la convivencia se han encontrado en los cursos de 1º y 2º de ESO, donde los contextos de grupo son más agresivos y presentan mayor índice de victimización, lo que podría estar diciéndonos que la falta de un objetivo social adecuado estaría condicionando la convivencia de esos grupos.

5.1.2. Diferencias entre los escolares según pertenezcan a grupos de alto/bajo nivel de agresión

El segundo objetivo que se presentaba era determinar las diferencias entre los escolares según pertenezcan a contextos de grupos de niveles altos/bajos de agresión. En consecuencia, la tercera hipótesis era que los escolares de grupos de alto nivel de agresión presentarán características de implicación en bullying diferentes y significativas con respecto a los escolares de grupos de niveles bajos de agresión.

Los resultados encontrados confirman la hipótesis de partida y muestran características muy bien definidas para los escolares según el nivel de agresividad imperante en su grupo de clase. Concretamente, los menores que pertenecían a contextos de grupos de niveles altos de agresión destacaron principalmente por sus puntuaciones elevadas en todas las dimensiones de desconexión moral, mientras que los que formaban parte de grupos menos agresivos se definieron, en mayor medida, como poseedores de características socioemocionales positivas (metas de desarrollo social, contagio emocional, empatía cognitiva). Además, estos últimos mostraron una percepción de sus iguales más positiva, un mejor ajuste social, y tendieron a describir a su grupo como proclive al desarrollo de normas anti-bullying.

Las diferencias encontradas son coherentes con el conocimiento científico precedente y sugieren que en los contextos de niveles altos de agresión, los comportamientos necesitan justificarse continuamente, lo que puede aumentar la desviación moral (Caravita et al., 2014). En las relaciones interpersonales, la desconexión moral está influenciada por el aprendizaje que hacen los chicos y chicas a través de la imitación (Hymel, et al., 2010; Pozzoli et al., 2012). Los resultados podrían estar sugiriendo que quizás, en los grupos de niveles altos de agresión, los escolares más sobresalientes en el entramado social tienden a utilizar, en mayor medida, argumentos poco éticos para justificar las acciones inmorales que comenten. El uso repetido de estos argumentos haría que el resto de sus iguales los asumieran como aceptables y los aprendieran, provocando que se comportaran en base a ellos, aunque individualmente no estén de acuerdo con los mismos (Caravita, Pöyhönen, Rajala, y Salmivalli 2011). Confirmar hasta qué grado la fuerza del grupo puede modificar los niveles de desconexión moral sería de interés para profundizar en el estudio de la evolución de los mecanismos de desconexión moral y su influencia en el desarrollo de actos inmorales.

También llaman la atención las importantes diferencias encontradas en cuanto a las normas vinculadas a bullying en los contextos estudiados. Esta significatividad pone de manifiesto que en ambientes donde predomina la violencia, las normas implícitas que regulan los comportamientos individuales y grupales (Henry et al., 2000), y que van conformándose de forma coherente a los comportamientos de los escolares más populares, suelen apoyar las conductas hostiles, competitivas y agresivas hacia los iguales, utilizando para ello argumentos de desconexión moral (Pozzoli et al., 2012). Así, estas normas terminan retroalimentando comportamientos pro-bullying y castigando las conductas más prosociales que brindan apoyo al vulnerable e indefenso, lo que favorece el mantenimiento de la dinámica.

Como era de esperar, el establecimiento de metas de desarrollo fue mucho más destacable en los contextos de niveles bajos de agresión que en los contextos de niveles altos, lo que indica que en los grupos con menores índices de violencia, los esfuerzos por mejorar el comportamiento social se dirigen al incremento de competencias y habilidades que redunden en una mejora de las relaciones interpersonales (Ryan y Shim, 2006). Sin embargo, en los contextos de grupo de niveles altos de agresión, las metas sociales dominantes parecen encontrarse más enfocadas a la consecución de resultados dirigidos a mejorar la ascendencia social o a evitar el ridículo, sin operativizar qué comportamientos han de desplegarse para ello o qué habilidades se han de poner en marcha, lo que dificulta en mayor medida el desarrollo de relaciones positivas y enriquecedoras entre los escolares, aunque sí pueda contribuir a mejorar su imagen social (Rodkin et al., 2013). Así, tal y como sugieren los resultados del estudio de Herrera y colaboradores (2016), el establecimiento de metas sociales es clave para la consecución de un buen ajuste social. Nuestros datos también parecen apuntar a esta línea y, aunque no permiten establecer una relación causal, se aprecia que en los contextos de niveles altos de agresión se conjugan índices menores de metas de desarrollo y un peor ajuste social, mientras que, en los contextos de niveles bajos de agresión, los resultados son significativamente mejores en ambos indicadores, lo que beneficiaría en un clima de convivencia de respeto y protección frente al acoso (Herrera et al., 2016).

Finalmente, son destacables las diferencias en empatía encontradas entre los escolares que pertenecen a grupos de niveles bajos/altos de agresión, destacando especialmente los elevados niveles de estos últimos. Este dato parece consolidar la idea de que esta competencia emocional es clave para la consecución de la cohesión grupal y la mejora de la convivencia y eleva los niveles de satisfacción de los componentes del grupo (Oberle et al., 2010; Ware

et al., 2008); y aunque no hay unanimidad científica en la definición de los niveles de empatía de agresores y víctimas cuando se analizan en un plano individual, en este análisis de contexto sí se evidencia un mayor entendimiento y contagio emocional en aquellos escolares que forman parte de grupos con menores niveles de violencia, lo que sitúa a estas capacidades como elementos protectores de la implicación en dinámicas violentas y, por tanto, favorecedoras de la convivencia en la línea de lo que otros estudios sugieren (Zych et al., 2016; Herrera et al., en revisión).

5.1.3. Diferencias entre los escolares en función de su pertenencia a grupos de baja o elevado nivel de victimización

El tercer objetivo era determinar las diferencias entre los escolares según pertenezcan a grupos con baja o alta victimización. Este planteamiento llevó a proponer como cuarta hipótesis que los escolares de grupos con alta victimización presentarán características de implicación en bullying, diferentes y significativas con respecto a los escolares de grupos con baja victimización.

Con los resultados hallados podemos confirmar que existen diferencias significativas al caracterizar los contextos grupales de baja y alta victimización. En este sentido, en los contextos grupales de baja victimización parece coherente encontrar que los escolares persigan ante todo metas de desarrollo social que les permita relacionarse en un ambiente de respeto y aceptación, lo cual se asocia con un adecuado clima de convivencia en los centros educativos (Herrera et al., 2016). Sin embargo, esta búsqueda de mejora de las relaciones interpersonales no está asociada a una mayor competencia social de los chicos y chicas que se encuentran en grupos de clase con bajos niveles de victimización. Sí se observó una clara presencia de comportamiento empáticos en estos grupos de escolares, en consonancia con los estudios que subrayan que la

capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona fomenta la cohesión y las relaciones interpersonales (Ware et al., 2008; Oberle et al., 2010). Esta diferencia de resultados entre los grupos de alta y baja victimización en cuanto al nivel de comprensión de los estados emocionales, podría explicarse porque las situaciones menos estresantes y amenazadoras permiten una mejor gestión y comprensión de las emociones de los demás. Por supuesto, para evidenciarlo se necesitan investigaciones que profundicen en el funcionamiento de la empatía en contextos de alta y baja victimización.

Los grupos con altos niveles de victimización se caracterizan por la consecución de metas de promoción social y de evitación en la etapa de secundaria. Parece razonable que en un clima donde los escolares se sienten amenazados, ignorados o insultados, sus objetivos prioritarios al relacionarse con los demás se centren en demostrar sus habilidades sociales y conseguir opiniones positivas o en evitar nuevos rechazos. Esta descripción de las metas sociales en este contexto coincide además con puntuaciones pobres de ajuste social que corrobora que la victimización influye negativamente en el éxito social (Cillessen y Lansu, 2015). Los resultados obtenidos están en la línea defendida por Ryan y Shim (2006), quienes encontraron una correlación negativa entre estos tipos de metas y el ajuste social. También, en parte, con las aportaciones de Herrera et al. (2016) quienes mostraron una influencia indirecta entre las metas de popularidad y el ajuste social y ninguna con los objetivos de evitación.

5.1.4. Similitudes y diferencias entre los escolares según el alto/bajo nivel de agresión del grupo, curso y la interacción entre ambas variables

El siguiente objetivo pretendía analizar las similitudes y diferencias entre los escolares según el contexto de grupo al que pertenecen (alto o bajo nivel de

agresión), atendiendo a las diferencias en función del sexo y el curso, y la interacción entre ambas variables. Como quinta hipótesis se planteó que se encontrarían diferencias significativas en las dimensiones estudiadas según las características violentas del grupo de clase del que formen parte los escolares, su sexo y curso, encontrándose probablemente un efecto de la interacción entre dichas variables que permita explicar las diferencias encontradas.

Los resultados muestran que es 2º de ESO el curso con mayores índices de agresividad y además es el que muestra las tendencias contrarias al resto de cursos de Secundaria en cuanto al logro de metas de promoción social o popularidad. Este resultado puede estar indicando que los objetivos sociales de búsqueda de prestigio social pueden condicionar que el grupo de clase sea más o menos agresivo. Al igual que ocurría en el contexto de alta victimización, parece oportuno pensar que el interés social por buscar un estatus provoca que los agresores se esfuercen en buscar su dominio y posición a través de nuevos apoyos, mientras que las víctimas, sin embargo, optan por evitar ciertas relaciones sociales (Juvonen y Galvan, 2008; Salmivalli et al., 2005).

En los contextos con bajo nivel de agresión se ha observado que la competencia social es más alta que en los denominados contextos agresivos, lo que implica que ayudar a otros, apoyar a los compañeros y compañeras o mostrar interés por los demás caracteriza a los escolares que participan en grupos de clase poco agresivos, coincidiendo con los resultados que relacionan competencia social y no implicación en acoso. No obstante, se ha observado que esta relación no está presente en los alumnos y alumnas de 6º curso. El claro predominio de las metas de popularidad en este curso, puede estar indicando que en este nivel educativo los escolares agresivos ponen sus habilidades al servicio de su popularidad (Cerezo, 2014; Eisenbraun, 2007;

Salmivalli, 2015; Van der Schoot et al., 2010) haciendo un uso de sus posibilidades sociales para afianzar su posición en el grupo.

En este trabajo se ha reconocido que la empatía, en sus tres dimensiones, marca la diferencia entre los grupos con altos y bajos niveles de agresión. En todos los cursos estudiados hay mayores índices de contagio emocional en grupos de niveles bajos de agresión, si bien, 2º de ESO coincide en ser el nivel educativo con una inclinación distinta, lo cual nos puede indicar que el contagiarse de las emociones de los demás puede ser positivo, pero también puede suponer un riesgo, lo cual es coherente con los resultados de otras investigaciones que señalan que implicarse excesivamente en las emociones de los demás puede ir en detrimento de óptimas relaciones interpersonales (Chow, Ruhl, y Buhrmester, 2013). Precisamente es en este curso educativo donde los lazos de amistad son más intensos y existe mayor sensibilidad por identificarse con sus iguales, sin embargo, el ambiente es hostil y ocurren agresiones. Diferencias de este tipo han sido encontradas por O`Connell et al. (1999), Salmivalli y Voeten (2004) y Caravita et al. (2009). La diferencia de resultados en la relación entre contagio emocional y la agresión del grupo en los diferentes cursos, nos lleva a sugerir que la respuesta de contagio está condicionada por variables evolutivas (son los alumnos y alumnas de 5º quienes muestran mayor contagio emocional), pero también por el nivel de agresividad del contexto de iguales, el cual puede llegar a reprimir o excitar esta reacción.

La percepción del grupo de iguales y su relación con la agresión también responde a una perspectiva evolutiva, donde se pone de relieve que, en la etapa de Primaria, los iguales se perciben en general de manera positiva pero, a partir del primer curso de Secundaria, el contexto agresivo limita la percepción positiva de los iguales hasta llegar al último curso de la ESO en donde las diferencias se incrementan, quizás debido a que el pensamiento y la experiencia

social lleva a un pensamiento menos idealizado y comienzan a ser conscientes de cómo podrían ser otras situaciones y relaciones (Berger, 2007).

5.1.5. Similitudes y diferencias entre los escolares según el contexto de baja/alta victimización del grupo y el nivel educativo y la interacción entre ambas variables

En la última hipótesis se encontraron diferencias significativas en las dimensiones estudiadas, según el tipo de contexto de clase (de alto o bajo nivel de victimización) del que formaron parte los escolares, su sexo y curso, encontrándose un efecto de la interacción entre dichas variables.

Con respecto a la victimización, los índices más altos hallados corresponden a 1º de ESO, curso que presenta tendencias significativas. Se observó cierta orientación en las trayectorias del primer y último curso de esta etapa en relación con las metas de desarrollo que merece la pena discutir por tres motivos: porque son dos cursos opuestos en la etapa, uno inicial y otro final, porque son dos cursos con índices de victimización contrapuestos y porque reflejan la tendencia de toda la Secundaria. Esta diferente relación entre la victimización y el objetivo de desarrollarse socialmente en función del curso puede interpretarse teniendo en cuenta que en 1º de ESO son grupos con menos experiencia, se hace más vital establecer relaciones eficaces y cuando el entorno es de alta victimización puede que se reactive el objetivo de alcanzar metas de desarrollo social, como si se tratara de una estrategia para sobrevivir en ese ambiente desfavorable. Sin embargo, la respuesta en 4º de ESO es contraria. Cuando hay un clima de victimización, el interés por aprender a relacionarse pierde importancia, quizás porque ya son alumnos y alumnas con mayor trayectoria social que necesitan menos aprendizaje y se eligen otros fines, como la búsqueda de posición social o simplemente la evitación.

También es 1º de ESO un grupo que se caracteriza por una fuerte tendencia a asumir normas pro-bullying, donde el desplazamiento de la responsabilidad es empleado como mecanismo para justificar las situaciones que refuerzan el acoso escolar. Sin embargo, cuando la victimización es alta, este mecanismo se inhibe porque las víctimas serían quienes identificarían realmente las responsabilidades de quienes agreden, ya que, en general, muestran una menor desconexión moral en estas edades (Ortega et al., 2002).

5.1.6. Conclusiones

Tras el análisis de los datos y la discusión llevada a cabo según los objetivos marcados, podemos concluir que realmente existen variables individuales y grupales que interactúan en el contexto de los grupos escolares y que están implicadas en las dinámicas de acoso escolar.

Se confirma que existen importantes diferencias entre los chicos y las chicas en cuanto a competencias sociales, emocionales y morales. La gran mayoría de las dimensiones estudiadas difieren mucho en función del sexo, siendo las chicas las que revelan características más positivas para la convivencia y gestión de la vida grupal en la escuela. Sin embargo, contar con estas buenas competencias no las sitúa como preferentes en términos de amistad.

En este trabajo se concluye que existen relaciones entre las características de los grupos según el nivel educativo en el que se encuentren, lo que permite comparar comportamientos grupales diferentes según el momento evolutivo y nivel académico, descubriendo que son los cursos de 1º y 2º de ESO donde los niveles de agresividad y victimización son más altos e indicándonos

que el acoso escolar es una realidad que existe desde los cursos más inferiores estudiados y que va aumentando hasta los primeros cursos de la Educación Secundaria. Esto pone de manifiesto que las medidas de prevención en los centros educativos no son lo suficientemente eficaces para prevenir los problemas de convivencia y pone de relieve que las intervenciones psicopedagógicas no pueden ser iguales y estandarizadas para todos los niveles educativos ya que los datos reflejan realidades muy diferentes según los cursos estudiados. Además, no solo el nivel educativo subraya la necesidad de diseñar medidas educativas adaptadas a las características de los escolares. Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de prestar atención a las características individuales y grupales que definen a los grupos de clase. Hemos observado cómo el participar en contextos agresivos o de victimización se relaciona con diversos factores intra e interpersonales, los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar las prácticas educativas en pro de la convivencia escolar.

5.1.7. Limitaciones y futuras líneas de investigación

La investigación desarrollada presenta una serie de limitaciones que merecen de su reflexión. En cuanto a la muestra seleccionada, aunque ha permitido aproximarnos y conocer los resultados de las dimensiones estudiadas en una población real, obliga a tener cautela para generalizar y transferirlos a todos los ámbitos escolares; por otro lado, los datos sociométricos no han discriminado lo suficiente para conocer posiciones grupales más concretas dentro del grupo como podría ser el rechazado total, el rechazado parcial o la eminencia gris y su fuerza, medidas a través del número de rechazos o elecciones que recibe un alumno o alumna. Además, aunque el diseño de la investigación ha sido ambicioso en cuanto al número de variables tratadas, podría haber sido interesante conocer la influencia de los maestros y maestras

en las dinámicas del grupo clase y su relación con los contextos de agresión y victimización.

Precisamente estas limitaciones se pueden convertir en una oportunidad para nuevas líneas de investigación. Sería muy interesante conocer qué factores son los que pueden predecir que un contexto sea propicio para el aprendizaje y desarrollo personal y qué factores podrían comprometer la conciliación y la cohesión del grupo. Desvelar esta incógnita sería de gran ayuda para que los centros educativos pudieran manejar criterios fiables en la reagrupación del alumnado por clases. Asimismo, la proyección de estos estudios a otros contextos sociales o a otros contextos educativos, como la formación profesional o programas educativos específicos, ayudaría a comprender mejor las relaciones interpersonales en su implicación con el acoso escolar. Estudios explicativos de carácter longitudinal ayudarían a comprender las relaciones causales entre los factores de estudio y la implicación en agresión y victimización.

Factor de Impacto

Construc measurement and assesment of social competence in early adolescence.

Romera, Fernández-Rabanillo, Gómez-Ortiz, Ortega-Ruiz y Casas

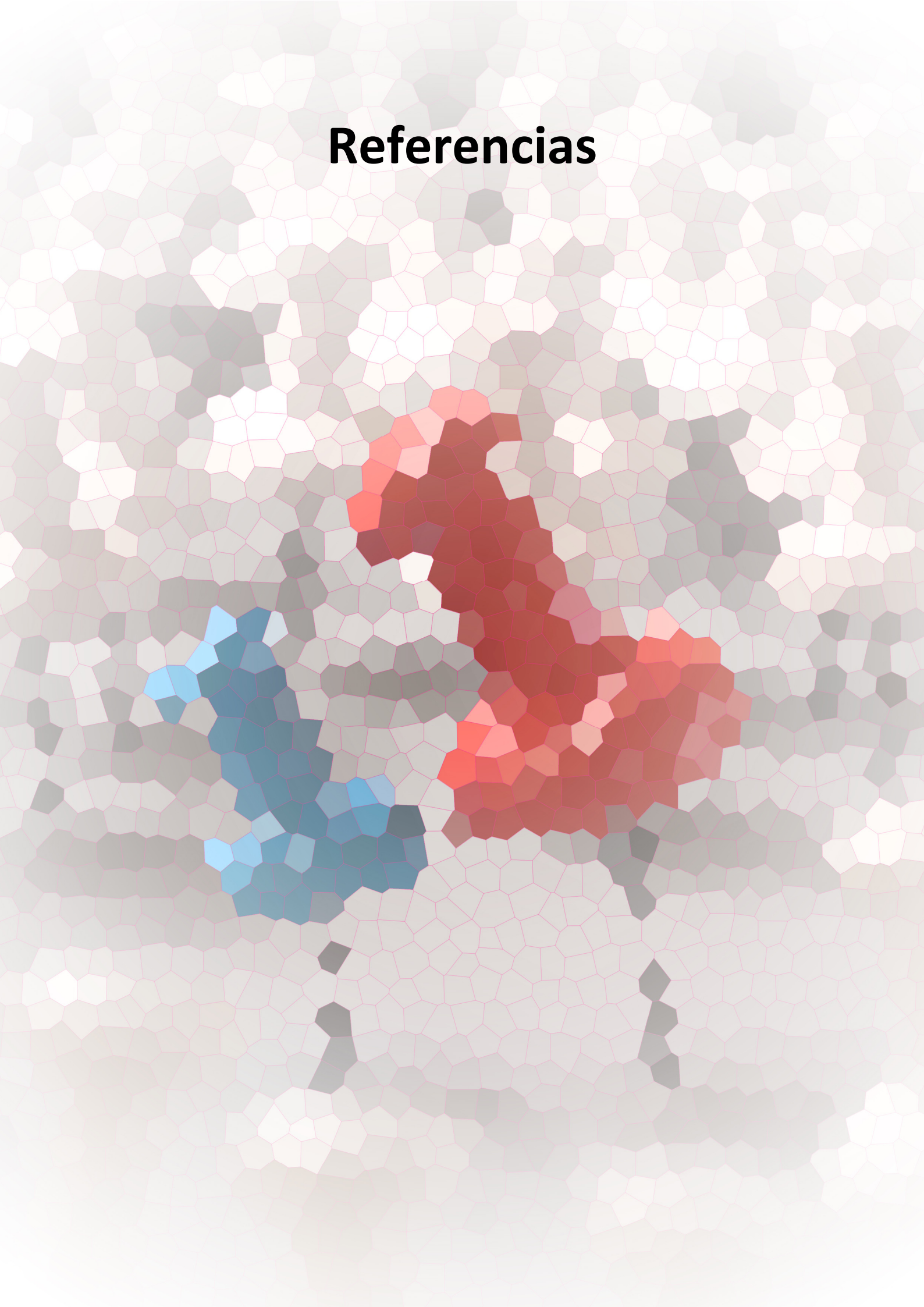
Revista: International Journal of Psychology and Psychological Therapy

Base de Datos Internacional o Nacional en las que está indexada: PsycINFO, Psychological Abstracts and ClinPSYC (American Psychological Association) PROQUEST and PRISMA (ProQuest Information and Learning Company) EBSCO Publishing Inc ISOC (CINDOC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas) PSICODOC (Colegio Oficial de Psicólogos) Latindex Catalog (On-line information system for scientific journals from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal) IN-RECS (Impact Indix for Spanish Journals on Social Sciences) RedALyC (Scientific Journals Network from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal) DIALNET (University of La Rioja, Spain) IBECS (Spanish Bibliographical Index on Health Sciences)

Área temática en la Base de Datos de referencia: Psychology Clinical Psychology Developmental and Educational Psychology Experimental and Cognitive Psychology

Índice de impacto de la revista en el año de publicación del Artículo: 0.247
Q3

Referencias



- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P. & Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 75, 1792-1805.
- Alonso-Tapia, J., y Rodríguez-Rey, R. (2012). Situaciones de interacción y metas sociales en la adolescencia: desarrollo y validación inicial del cuestionario de metas sociales (CMS). *Estudios de Psicología*, 33(2), 191-206.
- Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). Students sense of belonging in school. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 13. Motivating students improving schools: The legacy of Carol Midgley* (pp. 27–63). Oxford, England: Elsevier.
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A.J., & al. (2014). The Case for the Perceived Social Competence Scale II. *Research on Social Work Practice*, 9, 1-10. doi: 10.1177/1049731514557362
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). Las funciones de auto-eficacia, las interacciones entre compañeros y las actitudes de los incidentes agresor-víctima: Implicaciones para la intervención en las prácticas políticas. *Internacional de Psicología Escolar*, 26, 545 - 562 .
- Arsenio, W. F. & Lamerise, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Process, and Social Competence. *Social Development*, 10(1), 59-73.
- Atlas, R.S. & Pepler, D.J. (1998) Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86–99.
- Avilés, J.M. & 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 ente iguales-. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 36-51.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological bulletin, 112*(3), 461.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology, 71*(2), 364.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education, 31*(2), 101-119.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101–121.
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo. *Ansiedad y Estrés, 21*.
- Bensalah, L., Stefaniak, N., Carre, A., & Besche-Richard, C. (2016). The Basic Empathy Scale adapted to French middle childhood: Structure and development of empathy. *Behavior research methods, 48*(4), 1410-1420.
- Berger, K. H. (2007). *Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Berger, C., y Caravita, C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence, 46*, 45-56.

- Berkien, M., Louwse, A., Verhulst, F., & Van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry, 21*, 79-85.
- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*, 67– 74.
- Bezanilla, J. M. (2012). *Sociometría: Un Método de Investigación Psicosocial*. México, D. F.: PEI Editorial.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex roles, 30*(3), 177-188.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychiatry, 23*, 307–313.
- Boden, J. M., van Stockum, S., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2016). Bullying victimization in adolescence and psychotic symptomatology in adulthood: evidence from a 35-year study. *Psychological medicine, 46*(6), 1311–1320.
- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology, 40*(4), 277-284.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73–87.
- Brighi, A., & Genta, M. L. (2010). Bullying: un fenómeno inmoral. En R. Ortega (Ed), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 105-128). Madrid: Alianza Editorial.

- Broidy, L., Cauffman, E., Espelage, D. L., Mazerolle, P., & Piquero, A. (2003). Sex differences in empathy and its relation to juvenile offending. *Violence and victims, 18*(5), 503-516.
- Brown, B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171–196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown , B. B. , Bakken , J. P. , Ameringer , S. W. , & Mahon , S. D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence . In M. J. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 17 – 44). New York : Guilford Press .
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407-424.
- Cairns, R., & Cairns, B. (1994). *Adolescents in our time: Risks and lifeliness*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (tesis doctoral). UCO, Córdoba.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema, 19*(1), 114-119
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in Adolescents: Modalities and aggressors' pro - file. *Computers in Human Behavior, 26*, 1128-1135.
- Caprara, G. V., Bandura, A., Barbaranelli, C., & Vicino, S. (1996). La Misura del Disimpegno morale (The assessment of moral disengagement). *Rassegna di psicologia, 13*, 93-105.

- Caprara GV, Pastorelli C, & Bandura A. 1995. La misura del disimpegno morale in eta` evolutiva [Measuring age differences in moral disengagement]. *Eta` Evolutiva* 51, 18–29.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163.
- Caravita, S. C. S., Miragoli, S., & Di Blasio, P. (2009). Why should I behave in this way? Rule discrimination within the school context related to bullying. In L. R. Elling (Ed.), *Social development* (pp. 269–290). New York: Nova Science Publishers.
- Caravita, S., Pöyhönen, V., Rajala, I., & Salmivalli, C. (2011). The architecture of high status among Finnish youth. *British journal of developmental psychology*, 29(3), 668-679. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02034.x
- Caravita, S. C., Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., & Gini, G. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 43(2), 193-207.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. y Meyer, K.A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40 (9/10), 711-729.
- Carozzo, J., Benites, L., Horma, V. y Zapata, L. (2012). *El bullying no es juego. Guía para todos*. Lima: Dennis Morzan Delgado.
- Carré, A., Stefaniak, N., D'ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological assessment*, 25(3), 679.
- Casas, J., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580-587.

- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12*, 63-76.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 183-192.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de psicodidáctica, 15*(1).
- Cerezo, F. (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).
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud, 2*, 27-34.
- Cerezo, F. (2008). Agresiones y víctimas del bullying: desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació psicològica, 94*, 49-59.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(3), 367-378.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en el estatus social entre roles en bullying: un análisis sociométrico. *Bordón. Revista de pedagogía, 66*(2), 29-42.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología, 26*(1), 137-144.
- Cerezo, F. & Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología, 28* (3), 705-719.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñse, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139-155

- Champion, K., Vernberg, E., & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology, 24*, 535–551.
- Chen, X., Chang, L., Liu, H., & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child development, 79*(2), 235-251.
- Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of adolescence, 36*(1), 191-200.
doi: 10.1016/j.adolescence.2012.10.004
- Chung, T. Y., & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly, 1982*, 125-147.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in experimental social psychology, 24*, 201-234.
- Cillessen, A. H., & Lansu, T. A. (2015). Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(3), 456-470.
doi: 10.1080/15374416.2014.958841
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child development, 75*(1), 147-163.
- Cillessen, A. H., & Rose, A. J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 102–105. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x
- Coie, J., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology, 18*(4), 557.

- Coie, J., Dodge, K., y Kupersmith, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher y J. D. Coie (eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Collell, J., & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Annuary of Clinical and Health Psychology, (2)*, 9-14.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry, 70(4)*, 419-426.
doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Craig, W., Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health, 54*, 216-224.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., & Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of abnormal child psychology, 38(4)*, 433-445.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development, 66(3)*, 710-722.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian covert bullying prevalence study*. Perth: Edith Cowan University
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience, 32*, 257-267. doi:10.1159/000317771

- Decety, J. (2011a). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. *Emotion Review*, 3, 92–108. doi:10.1177/1754073910374662
- Decety, J. (2011b). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231, 35–45. doi:10.1111/j.1749-6632.2011.06027
- Defensor del pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe del 2000*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Del Rey, R. (2007). *Violencia interpersonal en los países en vías de desarrollo. Estudio del fenómeno en adolescentes y jóvenes de Nicaragua* (tesis doctoral). UCO, Córdoba.
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ruiz, R. O. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica*, 16(1).
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., & Ruiz, R. O. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 95-113.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (10), 77-90.

- Del Río, P., Isabel, M., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Fajardo Bullón, F., Gómez Carroza, T., & Mendo Lázaro, S. (2015). Analysis of Socialization on Bullying Dynamics Profiles. *Universitas Psychologica*, *14*(3), 1117-1128.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Assessing emotional and social competence during preschool years. In *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers* (pp. 183-207). Springer US.
- De Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., da Silva, J. L., de Mello, F. C. M., do Prado, R. R., & Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, *92*(1), 32-39.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, *25*(2), 206-213.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, *362*, 348-379.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 1289–1299.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., y Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, *27*, 327-347.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American psychologist*, *54*(9), 755.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., & Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns:

- Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological assessment*, 14(1), 60.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology (Vol. 3): Social, emotional and personality development* (5th ed., 701 – 778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.) (1987). Critical issues in the study of empathy. In *Empathy and its development* (pp. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469.
- Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 698-710.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child development*, 74(1), 205-220.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and Staff Perceptions of School Environment as Predictors of Student Aggression, Victimization, and Willingness to Intervene in Bullying Situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive behavior*, 30(1), 71-83.

- Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education, 15*(2), 207-219.
- Estell, D., Farmer, T., Pearl, R., Van Acker, R., & Rodkin, P. (2008). Social status and aggressive and disruptive behaviors in girls: Individual, group, and classroom differences. *Journal of School Psychology, 46*, 193–212.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology Education, 24*(4), 473–483.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45-62). New York: Guilford.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice, 17*, 381-458.
- Felipe-Castaño, E., León-del-Barco, B., & Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria. *Psicología Conductual, 21*(3), 475.
- Fernández, I., & Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía, 193*, 69-72.
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A. J., & Piko, B. F. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health, 77*(1), 16-22.
- Fortin, L. (2003). Students' antisocial and aggressive behavior: development and prediction. *Journal of Educational Administration, 41*(6), 669–688. doi.org/10.1108/09578230310504652

- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 313–328.
- Frías, S. M., & Finkelhor, D. (2017). Victimization of Mexican youth (12–17 years old): A 2014 national survey. *Child Abuse & Neglect, 67*, 86–97.
- Gámez, E., & Marrero, H. (2005). Cognitive and motivational basis of the human ability to form relationships. *Anuario de Psicología, 36(3)*, 239–260.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education, 3(1)*, 29-40.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008a). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica, 8(1)*, 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008b). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicològica, (94)*, 14-35.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, I. S., García-Bacete, F. J., & Casares, M. I. M. (2010). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales, *41(2)*, 305-321.
- García-Fernández, C.M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* (tesis doctoral). UCO, Córdoba.
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M., & Ortega, R. (2016). Relations between Bullying and Cyberbullying: Prevalence and Co-occurrence. *Pensamiento Psicológico, 14(1)*, 49-61.

- García, F. J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123– 136.
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 480-496.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L., & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1–11.
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 358-366.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Giménez Gualdo, A. M. (2015). Cyberbullying : análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/46049>
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter- group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51–65.
- Gini, G. (2007). Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying. *School Psychology International*, 28, 77–89.

- Gómez, Á. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*, 368.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E.-M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Maternal and paternal parenting styles in adolescence and its relationship with resilience, attachment and bullying involvement. *Anales de Psicología*, 31(3), 979–989. doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship with Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22. doi: 10.1016/S1136-1034(17)30042-4
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: validation of the emotion regulation questionnaire. *Frontiers in psychology*, 6.
- Grandjean, P., Petot, D., & Petot, J.-M. (2016). Victimization by peers and anxiety among French children aged 8 to 12 years . *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(8), 491–497.
- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications.
- Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 61-78
- Hartup, W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Contemporary issues in childhood social development* (pp. 175–205). London: Routledge.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 387-394.

- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512–527.
- Heineman, P. (1972). *Mobbing-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American journal of community psychology, 28*(1), 59-81.
- Herrera-López, M., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R., Jolliffe, D. & Romera, E.M. (En revisión). Suitability of a three-dimensional model to measure empathy and its influence on social and normative adjustment among peers. *British Medical Journal Open, BMJ-Open*.
- Herrera-López, M., Romera Félix, E. M., Ortega Ruiz, R., & Gómez Ortiz, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema, 28*(1).
- Holmes, J. (2000). Social relationships: The nature and function of relational schemas. *European Journal of Social Psychology, 30*, 447–495.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hinshaw, S. P., & Cicchetti, D. (2000). Stigma and mental disorder: Conceptions of illness, public attitudes, personal disclosure, and social policy. *Development and psychopathology, 12*(4), 555-598.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology, 35*(1), 94.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kantor, G. K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child abuse & neglect, 31*(5), 503-515.

- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of pediatric psychology, 32*(6), 655-663.
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2012). “It must be me” or “It could be them?”: The impact of the social network position of bullies and victims on victims’ adjustment. *Social Networks, 34*(4), 379–386.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences, 8*(1), 1-11.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T., & Rocke Henderson, N. (2010). Bullying and morality. Understanding how good kids can behave badly. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 101–118). New York: Routledge.
- Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A. y Martínez, P. (2011). *Informe Situación del menor en la Comunidad Valenciana: víctima e infractor*. Serie 18 documentos.VIU (Valencian International University), Centro Reina Sofía y Generalitat Valenciana.
- Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. A. D. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International journal of environmental research and public health, 10*(12), 6820-6831.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality, 36*(2), 145-161.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence, 29*(4), 589-611.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer contagion in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.),

- Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York, NY: Guilford Press.
- Kaynak, Ö., Lepore, S. J., Kliewer, W., y Jaggi, L. (2015). Peer victimization and subsequent disruptive behavior in school: The protective functions of anger regulation coping. *Personality and individual differences*, 73, 1-6.
- Keizer, K., Lindenberg, S., & Steg, L. (2008). The spreading of disorder. *Science*, 322(5908), 1681-1685.
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barret, E. L., Conrod, P. J., & Teeson, M. (2015). Concurrent and prospective associations between bullying victimization and substance use among Australian adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, 154, 63-68.
- Killen, M., & Malti, T. (2015). Moral judgments and emotions in contexts of peer exclusion and victimization. *Advances in Child Development and Behavior*, 48, 249–276.
- Klein, J., & Cornell, D. (2010). Is the link between large high schools and student victimization an illusion?. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 933.
- Kliewer, W., Dibble, A. E., Goodman, K. L., & Sullivan, T. N. (2012). Physiological correlates of peer victimization and aggression in African American urban adolescents. *Development and psychopathology*, 24(2), 637-650.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Ladd, G. W. 2016. Integrating academic and socialemotional learning in classroom interactions. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation and cognitive outcomes*. New York, NY: Routledge, 349-366.
- Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralization. A cognitive developmental approach. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 33-51.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. *Social Psychology Education*, 15, 41-58.

- Krappmann, L. (1998). Freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. *The Company they keep: Friendships in childhood and adolescence*, 19.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive behavior*, 27(2), 102-110.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in child development and behavior*, 31, 44-104.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52.
- Larsson, A. (2008). Mobbningsbegreppets uppkomst och förhistoria: En begreppshistorisk analys. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(1), 19-36.
- Leadbeater, B., Hogg, W., & Woods, T. (2003). Changing contexts? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer relational and physical victimization. *Journal of Community Psychology*, 31(4), 397-418.
- Lee, S. H., Smith, P. K., & Monks, C. P. (2016). Participant roles in peer-victimization among young children in South Korea: Peer-, self-, and teacher-nominations. *Aggressive behavior*, 42(3), 287-298.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 29, 10 de diciembre de 2013.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., & González, M. C. (2004): Aproximación y revisión del concepto de competencia social. *Revista Española de Pedagogía*, 62, 143-155.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression* (Vol. 291). Houghton Mifflin Harcourt.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527.

- MacEvoy, J. P., & Leff, S. S. (2012). Children's sympathy for peers who are the targets of peer aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 1-12.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70, 300–310.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Sandin, B., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (2011). Attachment patterns and peer bullying in adolescents . *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(3), 207–221.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S. Y., & Becker, L. D. (2015). Frequency, power differential, and intentionality and the relationship to anxiety, depression, and self-esteem for victims of bullying. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 44, No. 1, pp. 115-131). Springer US.
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(1), 98-113.
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García, J. J. (2017). Risk and protective factors associated to peer school victimization. *Frontiers in psychology*, 8.
- Menesini, E., Camodeca, M. y Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 921-939.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4, 123–130.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change*. New York: The Guilford Press.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring

- cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid, España: CEPE.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A Cross-National Comparison of Aggressors, Victims and Defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology, 14*(1), 133–144.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of the theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 146-156.
- Monks, C. P., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(4), 453-469.
- Montañés, M., Bartolomé, R., Parra, M., & Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24*, 1-13.
- Moore, S. E., Scott, J. G., Thomas, H. J., Sly, P. D., Whitehouse, A. J. O., Zubrick, S.R., & Norman, R. E. (2015). Impact of adolescent peer aggression on later educational and employment outcomes in an Australian cohort. *Journal of Adolescence, 43*, 39-49.
- Mora Merchán, J. A. (2001). El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41*, 251-254.
- Moreno, M. (1990). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol 1). Psicología Evolutiva (pp. 405-430). Madrid: Alianza.

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka City University: Department of Sociology.
- Muñoz, V. & Jiménez, I. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En V. Muñoz et al. (Eds), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*, 195-224.
- Murshid, N. S. (2017). Bullying victimization and mental health outcomes of adolescents in Myanmar, Pakistan, and Sri Lanka. *Children and Youth Services Review*, 76, 163-169.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19(2), 221–242.
- Nansel, TR., Overpeck, M., Pilla, RS., Ruan, WJ., Simons-Morton, B., & Scheidt, P., (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community & applied social psychology*, 18(3), 211-232.
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2011). Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary schools students: the role of gender stereotypical traits. *Social Psychology of Education*, 14(4), 457-473.
- Navarrete, S. (2010). Mobbing en México. Apuntes para su fundamentación. Mobbing: ¿Debemos seguir llamándolo así? Lorenz y Leymann revisitados. Recuperado de

- <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/16/97/33/169733578525437629298241178209089019264>
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, *113*, 99–128. doi: 10.1037/0033-2909.113.1.99
- Nikolaou, D. (2017). Do anti-bullying policies deter in-school bullying victimization? *International Review of Law and Economics*, *50*, 1–6.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive Behavior*, *36*, 195–204.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 1330-1342
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, *22*, 437–452.
- Olivar, R. R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad: optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad: programa adecuado a contextos escolares y familiares* (Vol. 5). Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. y Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, *49*, 339-359.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1973). *Personality Factors and Aggression, with Special Reference to Violence Within the Peer Group 1*. Univ. Inst. of Psychology.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definitions and measurements. In *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Springer Netherlands.
- Olweus, D. (1991). Victimization among school children. *Advances in psychology*, 76, 45-102.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. Londres: Routledge.
- Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Save the Children. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/675/Acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vOK_-_05.14.pdf
- Ortega, R. (1992, September). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain. In *Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla* (p. 27).
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44.
- Ortega, R. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(1), 63-72.
- Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. y Avilés, J. M. (2005). *Autoinforme para la evaluación del bullying*. Valladolid: autores.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2).
- Ortega-Ruiz, R.; Del Rey, R. y Casas, J.A. (en prensa). El clima escolar como predictor de cyberbullying. Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*.
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil: ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, Ministerio de Educación.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313,7-27.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J., & Lera, M. J. (1999). Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. *Aprender a vivir juntos*, 3, 11-32.

- Ortega Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema, 14*, 37–49.
- Padilla-Walker, L. M., & Christensen, K. J. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 545-551.
- Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Black, B. B., & Bean, R. A. (2015). Associations between friendship, sympathy, and prosocial behavior toward friends. *Journal of Research on Adolescence, 25*(1), 28-35.
- Palmonari, A., & Pombeni, M. L. (1989). Forms and functioning of teenage peer-groups: A study of the terrain in Italy. *Orientalion Scolaire et Professionnelle, 18*, 299–313
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence, 18*, 125–144. doi: 10.1177/0272431698018002001
- Paull, M., Omari, M., & Standen, P. (2012). When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace bullying. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 50*(3), 351-366.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental psychology, 51*(7), 913.
- Pérez Fuentes, M. C., & Gázquez Linares, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(3).
- Pérez Gómez, Á I; (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*, 37-60.

- Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807–814.
- Petty, R., & Cacioppo, J. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research, 19*(1), 1-12.
- Piñero, E. y Cerezo, F. (2011). Roles en la dinámica *Bullying*, actitud hacia la escuela y rendimiento académico en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 357-362
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*(2), 81-94.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive behavior, 42*(3), 239-253.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention, 20*, 5-12.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(2), 143–163.
- Pöyhönen, V., & Salmivalli, C. (2008). New directions in research and practice addressing bullying: Focus on defending behavior. In W. Craig (Ed.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* PREVENet publication series, Vol. 1. (pp. 6–43).

- Pozzoli, T. y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child development*, 83(6), 1917-1931.
- Priest, N., King, T., Bécares, L., & Kavanagh, A. M. (2016). Bullying victimization and racial discrimination among Australian children. *Journal of Information*, 106(10).
- Radliff, K. M., Wheaton, J. E., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, 37, 569-572.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S. White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it* (Updated, revised). Melbourne, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Rimal, R. N., & Real, K. (2003). Understanding the influence of perceived norms on behaviors. *Communication Theory*, 13(2), 184-203.
- Rivers, I., Potteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211.

- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior, 20*(5), 359-368.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 158–162.
- Rodkin, P. C. y Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 473-485
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental psychology, 36*(1), 14.
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development, 15*, 175–204.
- Rodkin, P., Ryan, A., Jamison R., & Wilson T., (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology, 49*, 1139-1150.
- Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F. J., Cuesta, M., Hernández, E., Carbonero, P. G., & Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta, 79*.
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 161-170.
- Romera, Fernández-Rabanillo, Gómez-Ortiz, Ortega-Ruiz y Casas (en prensa). Construc measurement and assesment of social competence in early adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*.
- Romera, E. M., Gómez, O., Casas, J. A., Viejo, A. C., Del Rey, R., Córdoba, F., ... Ortega, R. (2017). Bullying, cyberbullying y dating violence. Estudio de la

- gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía. *Colección Actualidad*, 75, Centro de Estudios Andaluces.
- Romera, E. M., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2016). The mediating role of psychological adjustment between peer victimization and social adjustment in adolescence. *Frontiers in psychology*, 7. doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01749
- Romera, E. M., Ruiz, R. O., & Monks, C. P. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental psychology*, 35(1), 69.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 619–700). New York: Wiley.
- Rudolph, K. D., Abaied, J. L., Flynn, M., Sugimura, N., & Agoston, A. N. (2011). Developing relationships, being cool, and not looking like a loser: Social goal orientation predicts children's responses to peer aggression. *Child Development*, 82, 1518-1530.
- Rudolph, KD, Tropa-Gordon, W., y Flynn, M. (2009). Victimización relacional predice la respuesta social-cognitivas y de autorregulación de los niños en un contexto desafiante Peer. *Developmental Psychology*, 45 (5), 1444-1454.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1246-1263.

- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology, 43*(1), 61-76.
- Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom-and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 25*(3), 204-218.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*, 421–434.
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives, 9*(4), 201-205.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398– 419). New York, NY: Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112–120.
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory into Practice, 53*(4), 286–292.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. *Child development, 76*(6), 1161-1171.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior, 22*(1), 1-15.

- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). " I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental psychology, 41*(2), 363.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms , and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258.
- Sánchez-Lacasa, C. & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(3), 1015-1032.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. In R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 55–80). Madrid: Alianza. doi:10.3390/ijerph10126820
- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. (2006). Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*(4), 305-314.
doi: 10.1177/0165025406072789
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., y Vaughn, B. E. (2013). Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development, 22*, 163-179.
- Schaffer, H. R. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., y Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior, 32*, 261- 275.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences, 36*, 194–200.
- Scholte, R., Sentse, M., & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early

- adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 789-799.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development*, 68(4), 665-675.
- Sentse, M., Kretschmer, T., y Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development*, 24, 659-677. doi: 10.1111/sode.12115
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its' relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1009-1019.
- Sherer, M. (1991). Peer group norms among Jewish and Arab juveniles in Israel. *Criminal Justice and Behavior*, 18, 267-286.
- Shulman, E. P., Cauffman, E., Piquero, A. R., & Fagan, J. (2011). Moral disengagement among serious juvenile offenders: A longitudinal study of the relations between morally disengaged attitudes and offending. *Developmental Psychology*, 47, 1619-1632.
- Sierra, P. A. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying (Vulnerability and risk factors associated with bullying). *CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Sittichai, R., & Smith, P. K. (2015). Bullying in south-east Asian countries: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 22-35.
- Smith, P. K. (1989). The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in SchoolPeer Groups. Presented at the Paper presentado al British Psychological Society, London (UK).

- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development, 70*, 169–182.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*(3), 435-450.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist, 70*(4), 344.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry, 171*(7), 777–784.
- Tattum, D. P. (1989). Violence and aggression in schools. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.). *Bullying in schools* (pp. 7-19). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Tattum, D. P. (1993). *Understanding and managing bullying*. London: Heinemann Books.
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence, 36*, 639-649.
- Trianes, T. M. V. (2013). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid, ES: Larousse
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents. *European child & adolescent psychiatry, 19*(11), 803-811.

- Van Der Schoot, R., Van Der Velden, F., Boomb, J., y Brugman, D. (2010). Can at-risk young adolescents be popular and anti-social? Sociometric status groups, anti-social behaviour, gender and ethnic background. *Journal of Adolescence*, 33, 583-592.
- Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: Toward and evolutionary social network model. *Human Development*, 48, 85-88.
- Velasco, J., Seijo, D., & Vilariño, M. (2013). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. En R. González Cabanach et al. (Eds), *Psicología y Salud II. Salud física y mental* (pp. 113-126). Granada: Geu Editorial.
- Vieira, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Peninsula. En E. Roland; E. Munthe (Eds.), *Bullying: an International Pespective*. London: David Fulton Publishers.
- Vieno, A., Gini, G., Santinello, M., Lenzi, M., & Nation, M. (2011). Violent behavior and unfairness in school: Multilevel analysis of Italian schools. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 534-550.
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323-329.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Trembly, R.E., & McDuff, P. ~1999!. Disruptive behavior, peer associations, and conduct disorder: Testing the developmental links through early intervention. *Development and Psychopathology*, 11, 287-304.
- Wang, F., Chen, J., Xiao, W., Ma, Y. y Zhang, M. (2011). Prevalence of peer violence and its relation with violence belief and related skills in primary students. *Chinese Mental Health Journal*, 25(6), 449-453
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50, 521-534. doi: 10.1016/j.jsp.2012.03.004

- Ware, N. C., Hopper, K., Tugenberg, T., Dickey, B., & Fisher, D. (2008). A theory of social integration as quality of life. *Psychiatric Services, 59*(1), 27-33
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(3), 367-385.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review, 3*(1), 79-97.
- Wentzel, K. R. (2010). Teacher-student relationships. In J. Meece & J. Accles (Eds.), *Handbook of schooling and development*. (pp. 54-81). Mahwah, NJ: LEA.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research, 35*(1), 3-25.
- Yadava A, Sharma NR, Gandhi A. 2001. Aggression and moral disengagement. *Pers Clin Studies 17*, 95–99.
- Yates, C., & Smith, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. *Bullying: An international perspective*, 22-34.
- Zilberstein, K. (2014). The use and limitations of attachment theory in child psychotherapy. *Psychotherapy, 51*(1), 93.
- Zych, I., Elipe, P. y Sanchez, V. (2016). Competencias socio-emocionales para la convivencia la ciberconvivencia. En Cordoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Nail-Kroyer, O. (Eds.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp.51-68). Santiago, Chile: Ril.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and violent behavior, 24*, 188-198.

