

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL

VIOLENCIA, VICTIMIZACIÓN Y RECHAZO ESCOLAR EN
LA ADOLESCENCIA

ESTEFANÍA ESTÉVEZ LÓPEZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 29 de Juliol de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Enrique Gracia Fuster
- D^a. María Soledad Lila Murillo
- D. Ferrán Casas Aznar
- D. Saúl Neves de Jesús
- D. Nicholas Peter Emler

Va ser dirigida per:

D. Gonzalo Musitu Ochoa

D. Juan Herrero Olaizola

©Copyright: Servei de Publicacions
Estefanía Estévez López

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6364-7

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE PSICOLOGIA



Violencia, Victimización y Rechazo
Escolar en la Adolescencia

Violence, Victimization, and Rejection at School in Adolescence

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Estefanía Estévez López

Dirigida por:

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

Dr. Juan Herrero Olaizola

Valencia, 2005

Esta Tesis se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación BSO2000-1206 “Conductas violentas y delictivas del adolescente en la escuela y sus actitudes hacia la autoridad institucional: El rol de la familia y la escuela”, dirigido por el Pr. Gonzalo Musitu y subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

A mis padres, a Noelia y David

De un tiempo a esta parte, los medios de comunicación se están haciendo eco de lo que parece ser un creciente aumento en la presencia de determinados problemas de convivencia en los centros de enseñanza, en donde los principales protagonistas son los alumnos, niños y adolescentes que, bien como actores directos o bien como víctimas, participan de un entramado de relaciones sociales poco saludable. Nos referimos, por ejemplo, a los problemas de violencia y maltrato entre estudiantes, así como a los problemas de aislamiento y rechazo escolar. Hay niños y niñas en nuestras escuelas que se encuentran verdaderamente solos y solas, que no disfrutan del apoyo y afecto de sus compañeros, sino que muy al contrario, son objeto de sus burlas e incluso de sus agresiones físicas. ¿Quién no recuerda al *marginado* de clase, aquél que se sentaba en la última fila, rodeado de pupitres vacíos, y con quién nadie quería implicarse en actividades escolares o de ocio en el recreo?.

En ocasiones, además, el profesorado no llega a conocer la existencia de tales problemas, bien porque no es informado por los alumnos por miedo a posibles represalias, bien porque él mismo no es capaz de detectarlos, por lo que continúan en el tiempo haciendo cada vez una mella más evidente y negativa en las víctimas. Tampoco los padres son conocedores muchas veces de la situación social de sus hijos en el contexto escolar, a menos que el comportamiento del hijo sea tan inadecuado o la situación de maltrato sea tan evidente, que finalmente llegue a oídos de la familia, a través de la dirección de los centros. Sin embargo, como decimos, la puesta en conocimiento de los padres sólo suele ocurrir en casos más bien extremos y cuando ya es necesaria una intervención o tratamiento de los implicados. La vertiente preventiva está mucho más descuidada en la mayor parte de nuestras escuelas, mientras que por otra parte debería ser la atendida.

Esta tesis doctoral va dirigida y dedicada especialmente a todos estos estudiantes, víctimas de agresión o rechazo por parte de sus compañeros. Son muy pocos los estudios en nuestro país que se ocupen de la problemática de la convivencia en las escuelas. En Europa los estudios se remontan a dos décadas atrás, en países como Noruega o Suecia donde los términos *violencia escolar* o *bullying* se utilizan por vez primera. Actualmente, la preocupación por estos problemas en nuestro país está en aumento, pero las investigaciones se encuentran en su comienzo. Con este trabajo pretendemos acercarnos un poco más al análisis y comprensión de la violencia y agresividad en

los centros de enseñanza, así como de la victimización y rechazo social de escolares.

En primer lugar, presentamos un apartado teórico donde se realiza un recorrido por el panorama actual de la investigación en torno a la *violencia escolar, bullying, victimización y rechazo escolar*. En esta parte teórica, se definen estos conceptos que nos irán acompañando a lo largo de toda la tesis, las características de los agresores y la víctimas, las consecuencias principales derivadas de la violencia escolar para aquellos que la sufren, las principales teorías explicativas del origen del comportamiento agresivo y violento, así como los principales factores relacionados con el desarrollo de problemas de violencia, victimización y rechazo escolar, donde destacamos el papel de determinadas variables individuales, familiares, escolares y también sociales en su génesis y mantenimiento.

En segundo lugar, presentamos un apartado de investigación empírica que consta de cinco estudios. En los Estudios 1 y 2 se analiza la influencia de determinadas variables familiares y escolares, y en concreto de la calidad de la comunicación padre-adolescente y madre-adolescente y de la interacción alumno-profesor, en los problemas de violencia y victimización escolar, así como de éstos en el desarrollo de síntomas depresivos y de estrés en el adolescente. En el Estudio 3 se incluye nueva una variable escolar, la autoestima académica, para examinar su contribución en la comprensión de la violencia y victimización escolar. El Estudio 4 se dedica por completo a analizar el papel de la autoestima en tales problemas de convivencia en la escuela, y se adopta una perspectiva multidimensional, de modo que se analiza en agresores y víctimas los niveles de autoestima familiar, académica, social y emocional. Finalmente, en el Estudio 5 nos centramos en el rechazo escolar y examinamos su relación con distintas variables individuales, familiares, escolares y sociales. Por último, presentamos un apartado de discusión y conclusiones generales, donde también se comentan las principales limitaciones del trabajo.

No quisiera terminar este apartado de presentación sin expresar mi más sincero agradecimiento a las personas que han contribuido a la realización de esta tesis doctoral. En especial, quiero manifestar mi máximo agradecimiento a las dos personas que más han colaborado para que esta tesis salga adelante y sea una realidad: gracias a mis dos

tutores, los profesores Gonzalo Musitu y Juan Herrero, por su disponibilidad y cercanía, por leer pacientemente algún que otro borrador poco *simpático*, por resolver todas mis dudas y animarme siempre en el día a día. Gracias a los dos por confiar en mí desde el principio y haberme transmitido tanto saber. Mi agradecimiento se hace extensible a Sergio Murgui por atender todas mis consultas metodológicas, así como a mis compañeras de departamento y amigas, o mejor dicho, a mis amigas y compañeras de departamento Belén Martínez y Terebel Jiménez, por estar siempre a mi lado.

Por último, quiero agradecer muy especialmente la colaboración de los directores, profesores y alumnos de los centros de enseñanza que han participado en el estudio, por su muestra de interés en la investigación y en la mejora de la convivencia en las escuelas, así como por su amable disposición y trato con todos nosotros.

Muchas gracias a todos.

Estefanía Estévez López

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido

Parte Teórica

Violencia, Victimización y Rechazo Escolar

¿Qué Entendemos por <i>Violencia</i> , por <i>Violencia Escolar</i> y por <i>Rechazo Escolar</i> ?	12
Agresión entre Compañeros o <i>Bullying</i>	14
Indicencia del <i>Bullying</i>	17
Dónde se Produce el <i>Bullying</i>	19
Características de Agresores y Víctimas	20
Características del Alumno Rechazado	23
Consecuencias Derivadas de la Victimización y el Rechazo Escolar	25
Teorías Sobre el Origen de la Violencia	26
Teorías Activas o Innatistas	27
Teorías Reactivas o Ambientalistas	29
Factores Relacionados con la Violencia Escolar	33
Factores Individuales	34
Factores Familiares	36
Factores Escolares	42
Factores Relacionados con el Rechazo Escolar	45
Factores Individuales	45
Factores Familiares	46
Factores Escolares	47

Parte Empírica

Objetivos de la Investigación.....	53
Método.....	60
Estudio 1: The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers....	78
Estudio 2: Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?.....	95
Estudio 3: El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente.....	104
Estudio 4: La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional.	128
Estudio 5: Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences.....	144
Discusión de los Principales Resultados.....	168
Conclusiones Finales y Limitaciones del Estudio.....	179
Referencias Bibliográficas.....	186
Anexo. Cuestionarios.....	199

Parte Teórica

Violencia, Victimización y Rechazo Escolar

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

La violencia escolar, por tanto, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores (Jesus, 1999). Más concretamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Además, la violencia escolar provoca graves consecuencias negativas en las víctimas como veremos a lo largo de esta introducción.

Finalmente, existe otro importante problema de convivencia en las escuelas que no podemos olvidar: el rechazo social de unos compañeros hacia otros. El rechazo social no implica necesariamente

la existencia de agresiones físicas entre iguales, pero sí de situaciones de aislamiento y exclusión social de compañeros que agravan significativamente la situación del rechazado. En esta parte de introducción teórica de la tesis vamos a centrarnos en primer lugar en definir los conceptos de violencia escolar, victimización y rechazo escolar, para continuar con el análisis de las principales características de los adolescentes implicados en este tipo de problemáticas. A continuación, describimos brevemente las principales teorías explicativas del comportamiento agresivo y violento y, finalmente, comentamos los principales factores de riesgo individuales, familiares y escolares que se han vinculado en la literatura científica con el desarrollo de estos problemas en la adolescencia.

¿Qué Entendemos por *Violencia*, por *Violencia Escolar* y por *Rechazo Escolar*?

El término *violencia* designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). En este sentido, la clasificación más conocida sobre los tipos de conducta violenta distingue entre la dimensión comportamental de la violencia (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). Más detalladamente y siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la *violencia hostil* hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planeado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la *violencia instrumental*, por su parte, se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la existencia de una provocación previa.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta *versus* indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva *versus* ofensiva, proactiva o instrumental) (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner,

Jones, Nock y Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003b), tal y como se recoge en la tabla siguiente:

Formas y Funciones de la Violencia
(Little y colaboradores, 2003a, 2003b)

FORMAS DE VIOLENCIA

La *violencia directa o manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

La *violencia indirecta o relacional* no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...) y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

FUNCIONES DE LA VIOLENCIA

La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

La *agresión proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con alto niveles de competencia social y habilidades de líder.

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños o adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos. Por tanto, un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula o centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997), que suponen agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones, como por ejemplo (Fagan y Wilkinson, 1998):

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado; algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas.

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

Por otro lado, el *rechazo escolar* se refiere al hecho de que algunos adolescentes resultan *desagradables* o son poco queridos por el resto de compañeros de clase (Bierman, 2004). Es importante señalar que las víctimas de rechazo escolar no tienen por qué ser víctimas de violencia escolar o viceversa. En otras palabras, un adolescente puede resultar desagradable para la mayoría de sus compañeros pero no sufrir el acoso o agresiones por parte de éstos; por otro lado, un adolescente puede ser víctima de maltrato a manos de un grupo de iguales en la escuela, pero no necesariamente por ello ser poco querido por la mayoría de la clase. En definitiva, el rechazo escolar hace referencia al *estatus social* del alumno en la clase, al grado de aceptación social del adolescente entre sus compañeros, mientras que la victimización implica la agresión por parte de estos compañeros o un grupo de ellos. En el apartado siguiente nos centramos en describir más detalladamente aspectos relativos a los problemas de violencia y victimización en la escuela y, posteriormente, profundizaremos en el tema de rechazo escolar.

Agresión entre Compañeros o *Bullying*

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas -el profesorado y los compañeros-. Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro (Trianes, 2000). Entre los

segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior (Iglesias, 2000; Moreno, 1998). De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre pares o entre pandillas. Pero sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa y científica, es el *bullying*, y esta creciente atención se debe tanto al aumento de su presencia en nuestras escuelas como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas.

El *bullying* ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Olweus (1983), quien lo define como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios”. En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”.

Muy similar es la definición aportada en nuestro país por Cerezo (1999): “forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares”, o por Trianes (2000): “el *bullying* es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”. En la siguiente tabla se resumen los elementos característicos del *bullying* a partir de los resultados de investigaciones recientes (Defensor del Pueblo, 1999; Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000).

Principales Características del Bullying

-
-
1. El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
 2. El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
 3. La agresión hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
 4. El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
 5. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
 6. El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
 7. La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
 8. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
 9. Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.
-
-

Por otro lado, el *bullying* implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la agresión manifiesta o relacional como de la agresión reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de *bullying* implica que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos por parte de otro estudiante que: dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone motes; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patalea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él (Olweus, 1999; Ortega, 1994). Algunos agresores o bullies se decantarán por la violencia física, mientras que otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004). En la siguiente tabla se presentan las principales formas de *bullying* que podemos encontrar en los centros de enseñanza.

Formas de Bullying (Rodríguez, 2004)

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

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

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

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

Indicencia del *Bullying*

En los estudios llevados a cabo en España por Ortega (1994) y Cerezo y Esteban (Cerezo, 1999) se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de *bullying* y distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores. Estos datos nos indican que, en proporción, existen más del doble de bullies que de víctimas. No obstante, es posible que el tipo de medidas utilizadas en estos estudios esté incidiendo en los porcentajes encontrados, ya que en investigaciones donde se analizan distintos tipos de agresión tanto manifiesta como relacional, se han obtenido porcentajes más elevados, sobre todo de victimización informada. Así, los resultados del trabajo encargado por el Defensor del Pueblo (1999) ponen de manifiesto que aproximadamente el 14% de los estudiantes españoles sufre problemas de exclusión social y que el 30 % afirma haber sido víctima de agresiones verbales, frente al 4 % que confiesa haber sido agredido físicamente por sus compañeros.

Otro factor que incide en los porcentajes sobre incidencia del *bullying* es *quién* contesta, o dicho de otro modo, a *quién* se pregunta: al agresor, a la víctima o a un estudiante testigo. Podemos observar algunos ejemplos en las tablas siguientes. No obstante, aunque los porcentajes varían significativamente dependiendo de quién responde a nuestra pregunta, parece ser que al menos agresores y víctimas coinciden en que el *bullying* por agresión verbal y exclusión social es bastante más frecuente que aquél que implica agresión física o robos.

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sido testigos de diferentes formas de bullying (Ortega y Mora-Merchán, 2000)

FORMAS DE BULLYING	% RESPUESTAS
Poner motes o dejar en ridículo	53.1
Daño físico	31.8
Amenazas	23.8
Aislamiento social	15.7
Robo	4.9
Otros	1.8

Porcentaje de estudiantes que afirman haber sufrido o perpetrado diferentes formas de bullying (Del Barrio, 2002)

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

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

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

Dónde se Produce el *Bullying*

El *bullying* ocurre en todos los lugares de la escuela, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar dependerá de si éste está más o menos vigilado por adultos. Por ejemplo, para las manifestaciones de agresión física, el agresor o *bully* siempre intentará buscar aquellos lugares donde no haya apenas supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro (Macneil, 2002). En estos lugares la presencia de adultos es menor, y de hecho, este es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros (Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1992).

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

Características de Agresores y Víctimas

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

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

Distintas investigaciones ofrecen datos a favor de esta hipótesis y ponen de manifiesto que los chicos suelen utilizar más frecuentemente que las chicas la agresión física directa y el daño a pertenencias de otros compañeros, mientras que las chicas se decantan por formas de agresión más sutiles e indirectas como la intimidación, la manipulación y el aislamiento social; por último, chicos y chicas utilizan por igual la agresión verbal como poner moteos o dejar en

ridículo (Mynard y Joseph, 1998; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Otras características propias de los agresores se recogen en la tabla siguiente, donde se resumen los resultados obtenidos en las investigaciones de Cerezo (1999), Fernández (1998), Olweus (1998) y Trianes (2000).

Características de los Agresores o Bullies

-
- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
 - Su rendimiento escolar es bajo.
 - Muestran una actitud negativa hacia la escuela.
 - Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
 - Muestran poca empatía hacia las víctimas.
 - Presentan altos niveles de impulsividad.
 - Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
 - Toleran mal las frustraciones.
 - Les cuesta aceptar las normas sociales.
 - Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores.
 - Perciben escaso apoyo y supervisión parental.
 - Informan de frecuentes conflictos familiares, de autoritarismo y hostilidad.
 - No acatan las normas sociales.
 - Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos: presentan una autoestima media o incluso alta.
 - Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.
 - Son más populares entre sus compañeros que las víctimas.
-

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

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

Las víctimas también presentan ciertas particularidades. En general, podemos distinguir dos tipos de víctimas que, a su vez,

reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión por parte de sus compañeros: (1) de un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de *víctima pasiva* o *sumisa*; y (2) de otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la *víctima provocativa* o *agresiva* (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999).

Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros, y algunas características propias, como vemos en las tablas siguientes donde se recogen los resultados obtenidos en los recientes trabajos de Criado, del Amo, Fernández y González (2002), Defensor del Pueblo (1999), Díaz-Aguado (2002) y Griffin y Gross (2004).

Características de las Víctimas Pasivas o Sumisas

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

Características de las Víctimas Provocativas o Agresivas

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

En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas que sobre las agresivas, ya que éstas han sido olvidadas en la mayoría de

investigaciones sobre *bullying* realizadas hasta el momento, no obstante, con los datos disponibles podemos concluir que, la *víctima pasiva* presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma y alta probabilidad de experimentar síntomas depresivos, mientras que la *víctima agresiva* presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios (Díaz-Aguado, 2002). En el siguiente apartado describimos las características de aquellos adolescentes que son rechazados socialmente por sus compañeros.

Características del Alumno Rechazado

Los adolescentes rechazados socialmente en la escuela son aquellos que resultan desagradables para la mayoría de sus iguales. En diversas investigaciones se ha mostrado que estos adolescentes se implican con mayor frecuencia en comportamientos violentos que suponen la violación de reglas institucionales y suelen presentar relaciones más conflictivas con sus compañeros y profesores, en comparación con aquellos adolescentes sin problemas de rechazo escolar (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Maag, Vasa, Reid y Torrey, 1995; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Estos estudios también han mostrado que, sin embargo, la agresión no es la única causa de que estos adolescentes sean rechazados, sino que más bien se trataría de la combinación de elevados niveles de violencia con bajos niveles de competencia social. Además, los adolescentes rechazados presentan normalmente más problemas de aislamiento social, depresión y ansiedad, lo que también puede contribuir a que el adolescente sea poco aceptado socialmente en el aula. En general, los adolescentes rechazados presentan las siguientes características definitorias (Cava y Musitu, 2000; Estévez, Martínez y Jiménez, 2003; Ladd, 1999):

Características de los Estudiantes Rechazados

-
- Informan de una autoestima más baja, fundamentalmente en el dominio académico.
 - Disfrutan menos de las actividades en la escuela.
 - Perciben el clima social del aula como menos favorable y cuestionan las reglas y normas de centro escolar.
 - Se muestran insatisfechos en las relaciones con sus profesores y compañeros.
 - Reciben valoraciones negativas por parte de sus profesores acerca de su conducta, integración, rendimiento y esfuerzo.
 - Perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con más problemas de comunicación y con un estilo parental fundamentalmente autoritario.
 - Sus padres valoran negativamente la enseñanza y el profesorado.
-

Por otro lado, al igual que ocurría en el caso de las víctimas de violencia escolar, el estatus social de rechazado es heterogéneo, ya que se han distinguido, al menos, dos subgrupos: los rechazados agresivos y los rechazados sumisos o no agresivos (Parkhurst y Asher, 1992). En la década de los 80 numerosas investigaciones constataron la estrecha relación entre el rechazo y la violencia (Bierman, 1986; Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983), llegándose incluso a asumir que la conducta violenta constituía la principal causa de rechazo por el grupo de iguales (Dodge, Coie, Petit y Price, 1990), sin embargo, como venimos diciendo, en la actualidad el rechazo se ha vinculado, además de con la participación en comportamientos violentos, con las siguientes conductas problemáticas: la baja implicación en comportamientos prosociales, el comportamiento inmaduro, las conductas evitativas y los niveles elevados de síntomas depresivos y de ansiedad (Bierman, 2004).

Así pues, podemos concluir que los adolescentes *rechazados agresivos* muestran un estilo comportamental fundamentalmente violento, mientras que los *rechazados sumisos* se caracterizan principalmente por la falta de asertividad social, el aislamiento social y la no participación en comportamientos violentos (Astor, Pitner, Benbenishty, y Meyer, 2002; French, 1988; Rubin, Bukowski, y Parker, 1998; Verschueren y Marcoen, 2002).

Consecuencias Derivadas de la Victimización y el Rechazo Escolar

Tanto la victimización como el rechazo social en la escuela suponen importantes amenazas para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresantes para el individuo (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993). De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones (por ejemplo, Andreou, 2000; Boivin, Poulin y Vitaro, 1994; Hawker y Boulton, 1996; Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Kaltiala-Heno, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rigby, 2000; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003; Sharp, Thompson y Arora, 2000; Storch y Masia-Warner, 2004; Woodward y Fergusson, 1999) que las víctimas de *bullying* y de rechazo escolar presentan:

- Una imagen general más negativa de sí mismas.
- Desórdenes de atención y aprendizaje.
- Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.
- Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- Deficiente habilidad para relacionarse con los demás.
- Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- Síntomas depresivos y ansiedad.
- Quejas psicósomáticas como dolores de cabeza y problemas de insomnio.

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización o rechazo social en la escuela presentan más síntomas psicósomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Hecht, Inderbitzen, y Bukowski, 1998; Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001; William, Chambers, Logan y Robinson, 1996). Además, estos problemas parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda

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

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

Una vez que hemos definido nuestro objeto de estudio, a saber: los problemas de violencia, victimización y rechazo escolar, y hemos descrito las principales características de los adolescentes implicados en este tipo de problemáticas en la escuela, pasamos a presentar muy brevemente las principales aportaciones teóricas sobre el origen del comportamiento agresivo en el ser humano.

Teorías Sobre el Origen de la Violencia

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela. Todos estos acercamientos se agrupan en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o innatistas y teorías reactivas o ambientales. Las *teorías activas* o *innatistas* consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato del individuo, elemental para su proceso de adaptación; desde esta perspectiva se

considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Por otro lado, las *teorías reactivas* o *ambientales* resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano.

Teorías Fundamentales Sobre el Origen de la Agresión

TEORÍAS ACTIVAS O INNATISTAS

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

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

TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES

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

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

Teorías Activas o Innatistas

Las teorías activas o innatistas principales son: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación. En este apartado vamos a explicar cada una de ellas con más detenimiento. Al final del apartado presentamos una tabla resumen de todas ellas.

TEORÍA GENÉTICA

Esta teoría sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en el organismo del individuo.

Enfatiza la importancia de la predisposición genética y los aspectos hereditarios en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva.

TEORÍA ETOLÓGICA

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

TEORÍA PSICOANALÍTICA

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

TEORÍA DE LA PERSONALIDAD

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

TEORÍA DE LA FRUSTRACIÓN

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1939) considera que todo comportamiento agresivo es la

consecuencia de una frustración previa. Estos autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de la teoría de la frustración, como veremos a continuación.

TEORÍA DE LA SEÑAL-ACTIVACIÓN

Fue propuesta por Berkowitz (1962, 1969), quien trató de explicar la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones. En concreto, Berkowitz considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo *per se*, sino que es necesario desear poseer ese algo. Además, Berkowitz sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera. La frustración provoca cólera y la cólera activa el organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del sujeto.

Teorías Reactivas o Ambientalistas

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

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Esta teoría propuesta por Bandura (1976) considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que el individuo imite el comportamiento agresivo, mientras que si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación. Desde esta perspectiva cobran especial relevancia modelos tan importantes para el individuo como los padres y los amigos.

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

TEORÍA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

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

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

TEORÍA SOCIOLÓGICA

Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están a la base del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en los individuos. Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido, en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es una

forma ‘normal’ de comportarse y, no sólo se admite sino que se premia. Esta tolerancia viene favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

TEORÍA ECOLÓGICA

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979, 1989) y contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta del individuo y son los siguientes: (1) *microsistema*, compuesto por los contextos más cercanos al individuo, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que el individuo no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos al individuo, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) *macrosistema*, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive el individuo e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.

En la siguiente tabla presentamos un resumen de las principales teorías tanto innatistas como ambientalistas, con el estímulo principal que, desde el punto de vista de cada una de ellas, desencadena el comportamiento agresivo, así como el origen concreto que atribuyen a esta conducta.

Teorías Innatistas y Ambientalistas Sobre la Agresión

TEORÍA	ESTÍMULO PRINCIPAL	ORIGEN DE LA AGRESIÓN
<i>PRINCIPALES TEORÍAS INNATISTAS</i>		
Genética	Patologías orgánicas	Predisposición genética y aspectos hereditarios.
Etológica	Instintos	Reacción adaptativa para garantizar la supervivencia del individuo y la especie
Psicoanalítica	Instintos	Incapacidad de conseguir aquello que provoca placer y de exteriorizar la tensión resultante acumulada en el interior
Frustración	Estado de frustración	Estado de frustración resultante de la imposibilidad de alcanzar una meta prefijada
Señal-Activación	Estado de cólera	Cólera provocada por la frustración de no conseguir una meta prefijada y deseada.
<i>PRINCIPALES TEORÍAS AMBIENTALISTAS</i>		
Aprendizaje social	Modelos sociales y refuerzos	Observación de recompensas en la conducta agresiva de modelos significativos
Interacción social	Interacción persona-ambiente	Interacción entre las características individuales y las circunstancias del contexto social que rodea al individuo
Sociológica	Condiciones sociales	Respuesta a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad
Ecológica	Interconexión entre contextos	Interacción entre el individuo y cuatro niveles sociales de influencia: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

De entre todas las teorías que hemos comentado, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Desde el enfoque ecológico se considera que el desarrollo individual se lleva a cabo fundamentalmente a través de los intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato (la familia) y otros ambientes más distales (por ejemplo, la escuela) (Gracia y Musitu, 2000). Bajo los supuestos de esta perspectiva

teórica, los problemas de conducta en la adolescencia no pueden atribuirse únicamente al individuo, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre éste y su entorno. Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela). Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del individuo. En definitiva, si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre individuos y contextos (Díaz-Aguado, 2002). Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se analizan los principales factores tanto individuales como contextuales asociados con los problemas de violencia escolar.

Factores Relacionados con la Violencia Escolar

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

en analizar los tres primeros, es decir, los individuales, familiares y escolares.

Factores Individuales

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de *factores genéticos y biológicos* nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales del individuo (Arranz, 2004; Oliva, 1997) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean al individuo, tal y como apuntábamos en el apartado anterior.

Por otro lado, entre los *factores psicológicos* más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la agresión (Anderson y Bushman, 2002; Dykeman, Daehlin, Doyle y Flamer, 1996; Farrington, 1989; Miller y Eisenberg, 1988; Stormont, 2002). Otros factores psicológicos analizados en los estudios han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores, aunque en este caso los resultados son muy controvertidos, por lo que vamos a comentarlos con más detenimiento.

AUTOESTIMA Y VIOLENCIA

En la literatura científica sobre violencia escolar se ha constatado en numerosas ocasiones la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Austin y Joseph, 1996; Guterman et al., 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Olweus, 1998). Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, ya que algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta (Mynard y Joseph, 1997; O'Moore, 1995),

mientras otros afirman que los agresores por regla general se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1992).

Ahora bien, esta aparente contradicción de resultados podría deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en concreto, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan ninguna relación entre la conducta agresiva y la autoestima del agresor (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992), mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991). Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevadas en autoestima social (Andreou, 2000; O'Moore y Kirkhan, 2001). Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son en numerosas ocasiones figuras importantes en su grupo de iguales (Gilford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima (Little et al., 2003a).

DEPRESIÓN, ESTRÉS Y VIOLENCIA

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento sobre el vínculo entre la violencia, la depresión y el estrés son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino et al., 2000; Seals y Young, 2003), mientras que en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Estévez, Musitu, Martínez, Moreno y Martínez, 2004), o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre agresión y depresión

(Garnefski y Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger y Simons, 1996). Estos datos sugieren que el comportamiento agresivo no tiene porqué ser ni consecuencia ni origen directo de depresión y estrés (Herrero, Estévez y Musitu, *en prensa*). Muy al contrario, recientemente se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004), probablemente debido a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben por parte de su grupo de amigos, factores que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo.

Factores Familiares

Siguiendo a Trianes (2000), “el contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus miembros no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inadecuación a los iguales”. En este sentido, en distintas investigaciones se ha constatado que el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas et al., 2004; Gracia y Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; van Aken, van Lieshout, Scholte y Branje, 1999), mientras que por el contrario, el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Casas, 1998; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999).

Dentro de lo que se denomina *clima familiar negativo* se han identificado numerosas variables familiares que parecen incidir en el comportamiento agresivo del hijo y que presentamos en la tabla siguiente a partir de los resultados obtenidos en los trabajos de Buelga y Lila (1999), Dekovic et al., (2004), Estévez et al., (2005), Kazdin (1995), Lambert y Cashwell (2003), Loeber y Stouthamer (1998), Martínez, Estévez y Jiménez (2003), Olweus (1999), Pichardo (1999) y Rigby (1994).

*Variables Familiares Asociadas
con la Conducta Violenta en Adolescentes*

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

Entre todos estos factores familiares, los problemas de comunicación familiar y la presencia de conflictos familiares han sido dos de los factores más estudiados en las investigaciones centradas en examinar la influencia de la familia en el comportamiento de los hijos. En el apartado siguiente recogemos los principales resultados de la literatura científica.

COMUNICACIÓN FAMILIAR, CONFLICTOS FAMILIARES Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS HIJOS

Tanto los problemas de comunicación familiar como la existencia de conflictos entre padres e hijos se han asociado con el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia. Así, la comunicación ofensiva e hiriente entre padres e hijos y los frecuentes conflictos familiares se han vinculado con los problemas de comportamiento en la escuela (Ary et al., 1999; Formoso, Gonzales y Aiken, 2002; Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Lila y Musitu, 2002; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002). Además, parece existir una relación bidireccional entre los problemas de conducta y el clima familiar conflictivo y poco afectivo, de modo que los conflictos familiares y la falta de calidez influyen en el desarrollo de problemas

de conducta en los hijos y, a su vez, estos problemas de conducta se convierten en un estresor, ante el cual los padres reaccionan agravando el patrón negativo de interacción familiar (Buist, Dekovic, Meeus y van Aken, 2004; Eisenberg et al., 1999; Lila y Gracia, 2005). Otras investigaciones han señalado que las estrategias utilizadas por los padres para resolver estos conflictos también juegan un papel relevante en el bienestar familiar y del hijo. Estrategias tales como la falta de colaboración entre los miembros de la familia para resolver el conflicto, no hablar de modo positivo del problema, no regular el afecto negativo, utilizar la agresión, amenazas e insultos, se han relacionado con la presencia de problemas emocionales y de comportamiento en la adolescencia (Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003; Martínez, 2002; Webster-Stratton y Hammond, 1999). Frente a estas estrategias disfuncionales, Maganto y Bartau (2004) proponen algunas estrategias más adecuadas para mejorar tanto la comunicación familiar como la resolución de conflictos familiares. Entre las estrategias para facilitar la comunicación familiar destacan:

1. Comunicarse con mensajes claros, precisos y útiles. Los mensajes vagos o imprecisos son interpretados con mayor probabilidad erróneamente.
2. Ser firme, es decir, cumplir con lo que se ha dicho o pedido. Transmitir firmeza no significa amenazar o aumentar el tono de voz para expresarnos, sino mantener unos criterios y no ser variable en la medida de lo posible.
3. Congruencia entre el padre y la madre en los mensajes que transmiten a los hijos y en sus actuaciones. Padres y madres pueden discrepar en sus planteamientos pero no deberían desautorizarse.
4. Estimular el ejercicio del diálogo y la negociación como medios para llegar al acuerdo entre los miembros de la familia.
5. Ser positivo y recompensante. Esta condición es básica para estimular, incentivar y motivar a los hijos, lo que a su vez repercute positivamente en la tolerancia a las dificultades y el

esfuerzo por asumir responsabilidades tanto dentro como fuera del ámbito familiar.

6. Escuchar activa y empáticamente, reconociendo las emociones y sentimientos de los demás, intentando ponernos en su lugar.
7. Expresar sentimientos cuando expresamos opiniones, creencias, valores o expectativas. Cuando los padres clarifican sus sentimientos y los transmiten a sus hijos, ayudan a que éstos aprendan a expresar los suyos.
8. Explorar conjuntamente alternativas y posibles soluciones cuando se plantea un problema en la familia.

Y entre las estrategias para mejorar la resolución de conflictos familiares, Maganto y Bartau (2004) proponen:

1. Crear una atmósfera propensa a la resolución del conflicto, de modo que todas las partes implicadas sientan que se les está escuchando y comprendiendo. Todos deben sentir el compromiso por llegar a una solución.
2. Ser asertivo, es decir, expresar claramente las posturas o aquello que se siente, sin agresividad e intentando no molestar a la otra persona.
3. Evitar culpabilizar a los demás del conflicto y asumir que todas las partes implicadas están afectadas de manera desfavorable.
4. Ser honesto consigo mismo y con los demás, tanto en relación con los propios sentimientos y reacciones ante el conflicto como con las soluciones que se plantean.
5. Escuchar los sentimientos y emociones de los demás e intentar comprenderlos.
6. Mostrar respeto y evitar los insultos, gritos y discusiones acaloradas.
7. Negociar un compromiso, de modo que todas las partes implicadas sientan que ganan algo. Ello implica buscar un

consenso y compromiso en el que todos ceden o pierden algo y todos ganan.

8. Estar dispuesto a disculparse y admitir errores.

NIVEL SOCIOCULTURAL Y CONDUCTA VIOLENTA

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

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

Serían precisamente estos elementos diferenciales entre ambos tipos de familia, como por ejemplo, que los padres utilicen un estilo parental autorizativo o democrático frente a uno autoritario, los niveles de apoyo y afecto existentes en el seno familiar o el fomento de la comunicación entre padres e hijos, los que vendrían a explicar el desarrollo de ciertos tipos de problemas de ajuste en los hijos de unas familias y no de otras. Esto quiere decir, además, que no todas las familias con nivel sociocultural bajo promoverán el desajuste conductual en sus hijos, y que no todas las familias de nivel sociocultural medio-alto protegerán a sus hijos del desarrollo de conductas problemáticas, puesto que el nivel sociocultural no es en sí misma una variable determinante del ajuste o desajuste de los hijos.

INFLUENCIA INDIRECTA DE LA FAMILIA EN LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA

Hasta ahora hemos hablado de variables familiares que ejercen una influencia directa en el desarrollo de problemas de comportamiento en los hijos, sin embargo, es importante destacar que la familia también puede ejercer una influencia indirecta en el ajuste comportamental del adolescente a través del grupo de amigos. En este sentido, se ha comprobado que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson, Reid y Dishion (1992) para explicar la conducta violenta en la adolescencia a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados. Patterson y colaboradores sostienen que el ambiente familiar negativo caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación por parte de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados. Para estos autores, tanto los problemas de funcionamiento familiar como la asociación con iguales desviados constituyen las dos variables fundamentales en la

explicación del desarrollo de problemas de conducta en los hijos adolescentes.

Factores Escolares

Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas (Henry et al., 2000), como por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria *versus* democrática del profesorado. Algunos autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destaca: (1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, (2) el trato desigual a los alumnos por parte del profesorado, que en ocasiones otorgan privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos, (3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” y más agresividad en el alumno. Otros factores más específicos de la organización del aula que se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos son (Cava y Musitu, 2002):

- La realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes.
- El aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos.
- La tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros.
- La poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales.
- El desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos.

Como contrapartida, dos importantes medidas que se deberían aplicar en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de

conducta son, la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por parte del profesorado (Jares, 2001) y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula (Rué, 1997). Además, para favorecer la convivencia en el aula sería conveniente realizar actividades alternativas a las meramente competitivas, en las que el énfasis recae fundamentalmente en el éxito de unos pocos, en detrimento de la cooperación y de premiar la reflexión individual. Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de cooperación en el aula o de *aprendizaje cooperativo*, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización y rechazo escolar. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea, por lo que ponen en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar a la hora de prevenir situaciones conflictivas que impliquen comportamientos violentos por parte del alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que las expectativas específicas que los profesores tienen de sus alumnos inciden no sólo en su conducta, sino también en el rendimiento académico y en el tipo de relación que se establecerá entre ambos (Guil, 1997). Las expectativas del profesor se manifiestan en muchas ocasiones en un trato diferencial hacia los alumnos, bien verbalmente bien gestualmente (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1991), de tal modo que cuando estas expectativas son positivas, los profesores suelen tratar a esos alumnos de modo más agradable y amistoso y alentando sus capacidades, mientras que cuando las expectativas son

negativas los alumnos reciben menos elogios y más críticas por parte del profesor (Pinto, 1996).

En definitiva, los estudios sobre la influencia del profesor concluyen que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece confianza, atención individualizada y les trata con respeto, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula y los alumnos obtienen mejores resultados académicos, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula y el fracaso escolar (Casamayor, 1999; Jesus, 2000; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

Otro aspecto que se ha relacionado con la conducta violenta en la escuela es la actitud del alumno hacia el contexto escolar. Así, la actitud negativa hacia la autoridad formal, como el profesorado y la escuela, se asocia con fracaso académico y los problemas de comportamiento (Emler y Reicher, 1995; Epps y Hollin, 1993; Heaven, 1993; Loeber, 1996; Samdal, 1998), mientras que por el contrario, cuando el adolescente presenta una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los estudios es más probable que no se implique en comportamientos desviados (Gottfredson y Hirschi, 1990; Moncher y Miller 1999; Thornberry, 1996).

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

Factores Relacionados con el Rechazo Escolar

En los apartados anteriores hemos destacado algunas variables individuales, familiares y escolares relacionadas con el comportamiento violento. En este apartado, vamos a seguir el mismo procedimiento para describir los factores individuales, familiares y escolares que se han relacionado más directamente con el rechazo escolar en los estudios existentes hasta el momento en la literatura científica.

Factores Individuales

Algunas investigaciones han señalado como causa del rechazo ciertos sesgos en el procesamiento de la información del adolescente rechazado, en el sentido de que estos adolescentes tienden a interpretar las interacciones sociales que son ambiguas de manera inapropiada (Crick y Dodge, 1994; Gifford-Smith y Brownell, 2003). En concreto, parece ser que estos adolescentes carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de sus iguales (Bierman, Smoot, y Aumiller, 1993; Ladd, 1999) y, además, normalmente no muestran interés por los efectos de sus reacciones en los demás (Parkhurst y Asher, 1992). En consecuencia, tienden a reaccionar de un modo poco adecuado ante la intención real de sus compañeros.

En este sentido, algunos investigadores sostienen que el rechazo escolar supone el reflejo de otras características emocionales, cognitivas y conductuales del adolescente (Ladd, 1999; Parker y Asher, 1987), como déficits en la habilidad reguladora de carácter estable, resultado del aprendizaje de pautas conductuales inapropiadas en el contexto de modelos de interacción coercitivos con los padres o con otros iguales (Patterson, 1982). En otros estudios se destaca la relación entre el rechazo y las autopercepciones distorsionadas, por ejemplo, en relación con el autoconcepto, de tal modo que estas autopercepciones ejercen una notable influencia tanto en el desarrollo del estatus social de rechazado como en la estabilidad del mismo, puesto que los individuos tienden a mantener la consistencia de sus percepciones aun cuando éstas son negativas (Cava, 1998; Swann, Griffin, Predmore y Gaines, 1987). En definitiva, los déficits en el

procesamiento de la información se traducen en dificultades en el manejo de situaciones sociales relevantes para el individuo.

Finalmente, la propia dinámica del grupo de iguales y, de manera especial, las expectativas de este grupo sobre la competencia social de los miembros que lo componen, contribuyen al rechazo escolar. Estas expectativas surgen de las observaciones de los iguales, así como de los estereotipos que éstos manejan en relación con aspectos tales como el atractivo físico, la etnia u otras características que hacen “diferente” al individuo. La importancia de estas expectativas reside en que condicionan el comportamiento del grupo de iguales, de modo que si los miembros de un grupo tienen mayoritariamente expectativas negativas hacia alguno de sus componentes, la probabilidad de que éste sea rechazado aumenta notablemente.

Factores Familiares

La familia puede influir en el hecho de que un adolescente sea más o menos aceptado socialmente en la escuela, en la medida en que las relaciones entre padres e hijos influyen en el modo en que los hijos interactúan con sus iguales (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Mounts, 2002; Musitu y Cava, 2002; Musitu et al., 2001). En el estudio llevado a cabo por Ladd (1999), se señala que la influencia de la familia en las relaciones de los hijos con el grupo de iguales es tanto directa como indirecta. La influencia directa se fundamenta principalmente en el aprendizaje por modelado: la conducta de los padres en situaciones de interacción social sirve de guía para los hijos. Por otro lado, la influencia indirecta de la familia se ejerce fundamentalmente a través de los estilos parentales y el apego. Así, un apego seguro permite al hijo desarrollar una sensación de permanencia y seguridad que le ayudará a afrontar nuevas relaciones con una mayor confianza (Black y McCartney, 1997). Si las figuras de apego, normalmente los padres, son sensitivas y responsivas, los hijos interiorizan modelos de sí mismos como personas valiosas, mientras que si los padres no son cálidos y responsivos, los hijos interiorizan modelos de sí mismos como personas poco valiosos, inseguras y que pueden ser objeto de rechazo social. Estos modelos sirven de guía para definir las relaciones del hijo con sus iguales, de modo que, aquellos niños y adolescentes que presentan un vínculo seguro con sus padres

suelen ser también más competentes socialmente con sus iguales (Black y McCartney, 1997; Verschueren y Marchen, 2002). Respecto de los estilos parentales, se ha observado que los niños y adolescentes con problemas para hacer amigos y relacionarse con sus iguales provienen, a menudo, de hogares caracterizados por una baja responsividad y una excesiva utilización del castigo; por el contrario, la existencia de afecto y apoyo entre padres e hijos y la utilización del razonamiento se relacionan positivamente con la competencia social de los hijos (Woodward y Fergusson, 1999).

Además de estas variables familiares, otros factores como las estrategias utilizadas por los padres para resolver situaciones de conflicto familiar y el estrés parental, también parecen incidir en el modo en el que los hijos se relacionan con sus compañeros, ya que los padres también proporcionan modelos de expresión emocional y enseñan a sus hijos estrategias conductuales para hacer frente a las situaciones sociales (De Baryshe y Frixell, 1998). Finalmente también se ha observado que la calidad de la comunicación familiar se relaciona con la aceptación social de los iguales (Putallaz, 1997; Franz y Gross, 2001).

Factores Escolares

En el análisis de las variables escolares destacamos el papel de la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). Se ha constatado, por ejemplo, que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y el alumno. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor están normalmente mejor aceptados por sus compañeros (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen et al., 2000). Parece ser, por tanto, que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios adolescentes utilizan para realizar juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001). En el caso concreto de los alumnos rechazados, la investigación señala que los profesores suelen realizar valoraciones más negativas de ellos en los siguientes aspectos, y en comparación con los alumnos sin problemas de rechazo: en

expectativas de éxito escolar, cooperación en clase y rendimiento académico (Cava y Musitu, 2000; White y Kistener, 1992). Con todo ello, es muy probable que el alumno rechazado perciba la escuela como un lugar muy poco reforzante para pasar allí la mayor parte del día, a menos que existan fuertes factores de compensación, como el hecho de ser bueno académicamente, o realizar actividades extracurriculares motivadoras como la música o el teatro.

Parte Empírica

Parte Empírica

Contenido de la Parte Empírica

La parte empírica de este trabajo se compone de dos estudios redactados en lengua inglesa y de tres estudios redactados en español. La elección del inglés como idioma para presentar dos de los estudios responde a los siguientes motivos: en primer lugar, porque se trata de trabajos enviados para su revisión y posible publicación en dos revistas norteamericanas: el Estudio 1 fue remitido a la revista *Adolescence* en agosto de 2004 y aceptado para publicación en septiembre de 2004, y el Estudio 5 fue remitido a la revista *Psychology in the Schools* en marzo de 2005. Otra razón por la que algunos estudios se presentan en inglés es porque esta tesis se acoge a la modalidad de *doctorado europeo*, una modalidad que exige la redacción de una parte del trabajo en otra lengua de la Unión Europea distinta a la del país de origen del doctorando.

De los tres estudios en español, el Estudio 2 se presentó en la *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Juventud*, organizado por el Centro Reina Sofía y celebrado en Valencia en octubre de 2004, y los dos restantes también han sido enviados a revistas de lengua hispana: el Estudio 3 fue remitido a la revista mexicana *Salud Mental* en noviembre de 2004 y el Estudio 4 a la revista española *Intervención Psicosocial* en abril de 2005.

Todos los estudios tienen, por tanto, formato de artículo con los siguientes apartados: resumen y palabras clave, introducción teórica, participantes, instrumentos de recogida de datos, resultados de la investigación, discusión y conclusiones, principales limitaciones y referencias. Además, los estudios redactados en español se acompañan de un extenso resumen en inglés para facilitar su comprensión a los lectores de lengua no hispana.

Trascendencia del Estudio

Con los cinco estudios que presentamos en esta tesis doctoral pretendemos contribuir, en la medida de lo posible, a la mejor comprensión de ciertas relaciones entre variables que, hasta el momento actual, bien han sido relegadas en los estudios sobre convivencia escolar, bien los resultados existentes en la literatura científica son contradictorios. En concreto, nos proponemos responder a determinadas cuestiones relacionadas con los problemas de conducta agresiva, victimización y rechazo escolar en la adolescencia, a partir de los resultados obtenidos en una muestra de participantes españoles.

Respecto de los problemas de conducta agresiva y violenta en la escuela, investigaciones previas han constatado, por ejemplo, la relación entre el desarrollo de tales problemas y la existencia de una comunicación familiar conflictiva (Ary et al., 1999; Formoso, Gonzales y Aiken, 2002; Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Lila y Musitu, 2002; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002), sin embargo, son muy escasos los estudios que analicen separadamente la influencia de la comunicación con la madre y con el padre en el desarrollo y explicación de los problemas de conducta en el hijo. Igualmente, no existe en la actualidad consenso científico acerca del tipo de relación existente entre el comportamiento violento en la adolescencia, la autoestima y la sintomatología depresiva del agresor. Mientras que algunos investigadores sostienen que los agresores presentan una autoestima inferior (Mynard y Joseph, 1997) y más síntomas depresivos que los sujetos sin problemas de conducta (Seals y Young, 2003), otros no encuentran asociaciones significativas entre la agresión y este tipo de problemas psicológicos (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992).

Respecto de la victimización escolar, son numerosos los estudios que han examinado la relación entre la victimización y el desarrollo de síntomas depresivos y estrés en las víctimas (por ejemplo, Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001), sin embargo, los resultados existentes sobre la asociación entre la victimización y la autoestima son también contradictorios. Algunos autores afirman que las víctimas de agresión en la escuela presentan, en general,

puntuaciones más bajas en medidas de autoestima que los estudiantes sin problemas de victimización (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002), mientras que otros sugieren que las puntuaciones de las víctimas son más bajas únicamente en determinados dominios de la autoestima, como por ejemplo, en el dominio social (O'Moore y Kirkman, 2001). Por último, otro aspecto tradicionalmente olvidado en la investigación científica sobre victimización escolar es el papel desempeñado por los padres y los profesores, bien como agentes facilitadores o protectores del desarrollo de tales problemas.

Finalmente, respecto del rechazo escolar, estudios previos han constatado la relación entre los problemas de rechazo social en la escuela por los iguales y determinadas variables individuales (por ejemplo, presencia de síntomas depresivos; Hech, Inderbitzen y Bukowski, 1998), familiares (por ejemplo, el bajo apoyo parental; Matza, Kupersmidt y Glenn, 2001), escolares (por ejemplo, el fracaso escolar; Hatzichristou y Hopo, 1996) y sociales (por ejemplo, redes sociales de amistades pobres; Bagwell, Coie, Ferry y Lochman, 2000). Sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo en nuestro contexto nacional que analizan estas relaciones son verdaderamente escasas, máxime aquéllas que examinan conjuntamente la asociación entre el rechazo escolar y los cuatro ámbitos comentados: individual, familiar, escolar y social. Todas estas relaciones son analizadas en el presente estudio, tal y como veremos más extensamente en el apartado siguiente de Objetivos.

Objetivos de la Investigación

Esta investigación nace con el propósito de conocer más en detalle algunos aspectos relacionados con el mundo adolescente y la vida de éste en el contexto escolar. A continuación se presentan las principales variables del estudio, el objetivo general y los objetivos específicos del mismo, primero en español y seguidamente en inglés.

Principales Variables del Estudio

Las variables principales consideradas en los distintos estudios que componen este trabajo pueden agruparse en: (1) *variables escolares*: violencia escolar, victimización, rechazo escolar, relación profesor-alumno, autoestima escolar y actitud hacia la escuela; y (2) *variables familiares*: comunicación con el padre, comunicación con la madre, apoyo parental, autoestima familiar y conflicto entre los cónyuges (agresión). Ambos contextos, el escolar y el familiar son de especial relevancia en el período adolescente, por lo que para comprender determinados problemas de ajuste en la adolescencia se ha considerado imprescindible analizar el papel desempeñado por estos entornos de socialización.

Objetivo General

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares y escolares y los siguientes problemas de ajuste conductual y social en la escuela: (1) problemas de comportamiento agresivo/violento, (2) problemas de victimización por los iguales, y (3) problemas de rechazo escolar por los compañeros.

Objetivos Específicos

La investigación se compone de un total de 5 estudios independientes, aunque cada uno de ellos tiene como precedente el anterior. Es decir, todos los trabajos que se recogen en la tesis son trabajos que responden a planteamientos independientes y que pretenden responder preguntas de investigación distintas, si bien estas preguntas de investigación han ido surgiendo a medida que se avanzaba en el estudio y lectura del objeto de análisis: los problemas de ajuste escolar en la adolescencia y factores relacionados. De manera análoga, los objetivos específicos de este estudio se han ido perfilando conforme se avanzaba en la investigación, de modo que los resultados de un estudio nos han conducido al planteamiento de una nueva pregunta de investigación y de un nuevo objetivo, lo que finalmente ha dado lugar a un nuevo estudio. En concreto, los objetivos específicos de este trabajo son:

ESTUDIO 1

Este primer estudio surge con el propósito de examinar la relación conjunta entre algunas variables que se han relacionado en la literatura científica con los problemas de violencia/victimización en la escuela. En concreto, analizamos el papel de la familia y la escuela (del padre, la madre y el profesor) en la participación en tales problemáticas en nuestros centros de enseñanza, así como la asociación entre la violencia escolar y el desarrollo de síntomas depresivos y de estrés en los agresores. Creemos que el análisis de estas interacciones en un mismo estudio puede contribuir significativamente a la literatura científica existente, puesto que supone ahondar en el conocimiento de un área cuyos resultados son actualmente muy contradictorios. Por ello, los objetivos concretos de este estudio fueron:

- Analizar la influencia directa de la conducta violenta y de los problemas de victimización en el desarrollo de problemas de ajuste psicológico, y en particular, en el desarrollo de síntomas depresivos y de estrés.
- Examinar si los problemas de conducta violenta y victimización escolar interactúan con factores familiares

(comunicación con el padre y la madre) y escolares (relación con el profesor) en la explicación de la sintomatología depresiva y estrés percibido en la adolescencia. Es decir, este objetivo consiste en analizar la influencia indirecta de la conducta violenta y de los problemas de victimización en el desarrollo de síntomas depresivos y de estrés, a través de la comunicación negativa del adolescente con el padre y la madre, así como de la interacción negativa profesor-alumno.

ESTUDIO 2

En el estudio anterior comprobamos que, en primer lugar, la conducta violenta no presentó una relación directa con el desarrollo de problemas de ajuste psicológico (depresión y estrés). Sin embargo, sí constatamos una relación indirecta entre la violencia y el desajuste psicológico a través de los problemas de comunicación con los padres y, aunque en menor medida, con el profesor. En segundo lugar, la victimización por los iguales presentó una relación tanto directa como indirecta con la depresión y el estrés, a través de los problemas de comunicación con el padre, pero no con la madre ni el profesor. En este estudio constatamos, pues, la influencia de los problemas de conducta violenta y victimización en la calidad de la interacción con los padres y profesores (y de ésta, a su vez, en el ajuste psicológico), pero a continuación quisimos comprobar la relación inversa, es decir, la influencia de determinados factores familiares y escolares en los problemas de conducta violenta y victimización (y de éstos, a su vez, en el ajuste psicológico). Así, el objetivo principal del Estudio 2 fue:

- Estudiar la influencia directa de la comunicación familiar negativa entre padres e hijos adolescentes y la interacción negativa profesor-alumno, en el desarrollo de problemas de conducta violenta y victimización en la escuela, así como de ajuste psicológico (presencia de sintomatología depresiva y estrés percibido).

ESTUDIO 3

Los resultados obtenidos en los estudios anteriores nos condujeron a dos conclusiones fundamentales: (1) que el comportamiento violento en la adolescencia no presenta una relación

directa con el desarrollo de síntomas depresivos y de estrés, mientras que la victimización sí muestra una clara relación directa con la presencia de tales desórdenes psicológicos, y (2) que la interacción del adolescente con el padre y con la madre ejerce un efecto más importante en los problemas de ajuste adolescente que la interacción con el profesor. Por ello, en el Estudio 3 prescindimos de algunas variables incluidas en los estudios anteriores e incluimos otras variables nuevas, en nuestro interés por seguir examinando la influencia de ciertos factores familiares y escolares en el ajuste adolescente. En concreto, no consideramos esta vez a la figura del profesor, pero sí examinamos la percepción del adolescente de sí mismo en relación con la escuela, o su autoestima escolar. El objetivo específico de este estudio fue:

- Analizar la influencia de la comunicación familiar con el padre y con la madre en el ajuste escolar del adolescente (considerando la autoestima escolar y los problemas de victimización) y de éstos en el desarrollo de sintomatología depresiva y estrés percibido.

ESTUDIO 4

En el estudio anterior se comprobó que, no sólo la victimización, sino también la autoestima escolar se vinculaba directamente con el desarrollo de problemas de ajuste psicológico en la adolescencia, como la depresión y el estrés. No encontramos, sin embargo, ninguna asociación correlacional entre la autoestima escolar y la victimización. Este hecho, junto con la consideración de la existencia de víctimas sumisas y de víctimas activas, nos condujo al planteamiento del Estudio 4, en el que se analiza en profundidad la también controvertida relación entre la violencia, la victimización escolar y el grado de autoestima de agresores y víctimas. En concreto, el objetivo de este estudio fue:

- Examinar las diferencias en autoestima entre adolescentes con problemas de conducta violenta en la escuela, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas en el contexto escolar. En este estudio se adoptó una concepción multidimensional de la autoestima y se analizaron las dimensiones familiar, escolar,

social y emocional en los tres grupos señalados –agresores, víctimas y agresores/víctimas- y un cuarto grupo de adolescentes que no presentó problemas ni de agresividad ni de victimización en la escuela.

ESTUDIO 5

Hasta este momento, nos centramos principalmente en analizar factores relacionados con la violencia y la victimización en la escuela, sin embargo, existe otro tipo de adolescentes con problemas de ajuste comportamental y social en la escuela que todavía no habíamos considerado: los estudiantes rechazados por sus compañeros. Si bien es cierto que algunos estudiantes rechazados son también victimizados, esto no ocurre en todos los casos, por lo que se han considerado independientemente en las investigaciones. En el siguiente y último estudio examinamos factores relacionados con el rechazo escolar y se considera tanto a aquellos adolescentes rechazados que presentan a su vez problemas de agresividad como aquellos sin problemas de agresividad en la escuela. Así, el objetivo específico del Estudio 5 fue:

- Analizar las diferencias entre adolescentes rechazados agresivos y rechazados no agresivos en variables relativas a los siguientes cuatro ámbitos: individual, familiar, escolar y social. Las variables individuales incluyen la autoestima, la sintomatología depresiva y el estrés percibido; las variables familiares se refieren a la comunicación familiar con los padres, el apoyo parental percibido y la agresión entre los cónyuges; las variables escolares hacen referencia a el éxito académico, la relación con el profesor y la actitud hacia la escuela y los estudios; finalmente, las variables sociales incluyen el apoyo social del mejor amigo y el novio/a y la presencia de eventos vitales estresantes.

OBJECTIVES OF THE STUDY

The main aim of the present thesis is to analyze relationships between some individual, family, and school variables, and the

following behavioral and social adjustment problems at school in adolescence: (1) violence/aggressiveness at school, (2) victimization at school, and (3) school rejection by peers. In order to examine these relationships we have carried out five studies with the following specific objectives:

STUDY 1

The purpose of Study 1 was to analyse the influence of violent behavior and victimization at school on adolescent psychological adjustment, and in particular on the development of depressive and stress symptoms. In this study we examined whether this influence is direct or indirect (or both), through the negative effect of behavioural and victimization problems at school on adolescent interaction with father, mother and teacher.

STUDY 2

The main objective of Study 2 was to analyse relationships between the same variables of Study 1, but trying to verify if those relationships are also possible in the inverse direction, that is to say: we analysed the influence of adolescent's negative interactions with parents and teachers on the development of behavioural and victimization problems at school, as well as on psychological adjustment problems (depressive symptoms and perceived stress).

STUDY 3

Results of Studies 1 and 2 let us to conclude that (1) violent behaviour was not directly associated to depressive and stress symptoms, while victimization at school showed a direct relationship with these psychological problems, and (2) that father and mother were more important figures related to these problems than teachers. For this reason, in Study 3 we changed some variables in our interest of examining the role of some family and school variables on adolescent adjustment. In particular, we did not consider the interaction with teacher, but we added the adolescent's school self-esteem. The objective of the study was, thus, to analyse the influence of adolescent interaction with father and mother on adjustment at

school (self-esteem and victimization problems), and of those schools factors on development of depressive and stress symptoms.

STUDY 4

Results of Study 3 showed that both low levels of school self-esteem and victimization problems were directly associated with psychological adjustment problems in adolescents. We did not find, however, a significant correlation between school self-esteem and victimization. In Study 4 it is examined in detail the controversial relationship between victimization and aggression and self-esteem, taking into account both subgroups of victims: passive and aggressive. Concretely, we analysed differences among adolescents with aggressiveness problems at school, adolescents victimized by peers at schools, and adolescents who are at the same time aggressors and victims in the school context, in the following four domains of self-esteem: family, social, school, and emotional self-esteem.

STUDY 5

Since this moment, we had focused on studying factors related to violence and victimization at school, however, there are also other adolescents who show behavioural and social problems at school: adolescents rejected by peers. The purpose of Study 5 was to analyze variables associated with rejection at school, taking into account both subgroups of rejected students: passive and aggressive. We examined differences between these two subgroups of rejected students in the following four sets of variables: personal, family, school, and social variables. Personal variables included self-esteem, depressive symptomatology and perceived stress. Family variables comprised parent-child communication, perceived parental support, and aggression between parents. School variables included academic success, teacher-student relationship, and attitude towards school and teachers. Finally, social variables included best friend support, boy/girlfriend support, and the presence of undesirable life events and changes within the last year.

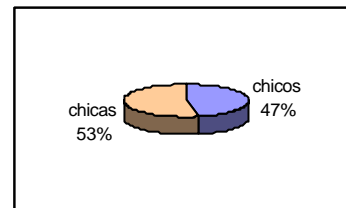
Método

Muestra

La muestra de la presente investigación está compuesta por un total de 1068 adolescentes escolarizados en cuatro centros de enseñanza ubicados en la Comunidad Valenciana. El 47.4% son chicos y el 52.6% son chicas, tal y como se observa en la siguiente tabla y gráfica de distribución de la muestra por sexos.

Distribución de la muestra por Sexos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos Chicos	500	46,8	47,4
Chicas	555	52	52,6
Total	1055	98,8	100
Perdidos	13	1,2	
Total	1068	100	



Los adolescentes de la muestra tienen edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, con una media de edad de 13.7 y una desviación típica de 1.6. En la siguiente tabla se recoge la distribución por edades.

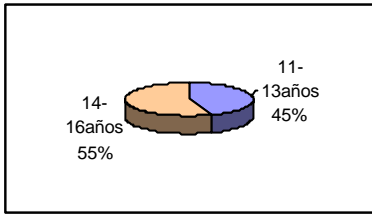
Distribución de la muestra por Edades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	11	103	9,6
	12	184	17,2
	13	196	18,4
	14	203	19,1
	15	222	20,8
	16	155	14,5
total	1063	99,5	100
Perdidos	5	0,5	
Total	1068	100	

Para la realización de algunos análisis estadísticos se han establecido dos grupos de edad que se corresponden con la adolescencia temprana (de 11 a 13 años) y la adolescencia media (de 14 a 16 años). En esta tabla y gráfico se refleja la distribución por grupos de edad.

Distribución de la muestra por Grupos de Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos 11-13	483	45,2	45,4
14-16	580	54,3	54,6
total	1063	99,5	100
Perdidos	5	0,5	
Total	1068	100	



Finalmente, presentamos una tabla con la distribución de los adolescentes por curso académico. Han participado alumnos de 6º de Primaria y de 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O.

Distribución de la muestra por Curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos 6 PRIMARIA	210	19,7	19,7
1 ESO	160	15	15
2 ESO	204	19,1	19,1
3 ESO	262	24,5	24,5
4 ESO	232	21,7	21,7
Total	1068	100	100

Instrumentos

A continuación se presentan algunos datos relevantes de los instrumentos utilizados en la presente investigación en una ficha técnica, así como referencias de interés que avalan la idoneidad de su utilización y la validez de aquellas escalas que han sido ampliamente consideradas en estudios previos.

ESCALA DE VIOLENCIA ESCOLAR

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Violencia Escolar

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

Nº de ítems: 19

Tiempo aproximado de aplicación: 7 minutos.

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

Codificación

Conducta Violenta/Disruptiva: ítem 1+ 2+ 3+ 4+ 5+ 6 + 7 + 8 + 9 + 10 + 11 + 12+ 13.

Victimización: ítem 14 + 15 + 16 + 17 + 18 + 19.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .87. La fiabilidad de las dimensiones es la siguiente: Conducta Violenta/Disruptiva (.84) y Victimización (.82).

Validez: La dimensión victimización muestra correlaciones positivas con la presencia de sintomatología depresiva y de estrés percibido. La dimensión conducta violeta correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad, la autoestima familiar y el apoyo familiar.

Esta escala ha sido utilizada, entre otras, en las publicaciones que se recogen a continuación, en las que se ha avalado su idoneidad para obtener una medida de problemas de comportamiento y victimización en la escuela:

- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. Deviant behavior and victimización at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* (en prensa).
- Estévez, E., Musitu, G., y Martínez, B. (2004). The effect of violence and victimization at school on distress: the role of parents and teachers. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Oporto (Portugal).
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Nuevos retos, nuevas respuestas*, 1, 249-257.
- Estévez, E., Llinares, L., Cava, M.J., y Martínez, B. (2002). Conducta disruptiva y actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes: el rol de la escuela. *IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.

ESCALA DE SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

Características del cuestionario

Nombre: Center of Epidemiological Studies Depression Scale -CESD-

Autor: Radloff (1977).

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos.

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

Codificación

Sintomatología depresiva: ítem 1 + 2 + 3 + 5 + 6 + 7 + 8 + 10 + 11 + 12 + 14 + 15 + 16 + 17 + 19 + 20 + (20 - (ítem 4 + 9 + 13 + 18)).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .90

Validez: Correlaciona negativamente con medidas de autoestima, apoyo percibido y comunicación familiar, y positivamente con el conflicto familiar, estrés percibido, victimización en la escuela y consumo de drogas. Además, discrimina entre sexos en el sentido de que los chicos suelen mostrar puntuaciones inferiores a las chicas.

- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 149-165.
- Radloff, L. S. y Locke, B. Z. (1986). The Community Mental Health Assessment Survey and the CES-D Scale. En M. Weissman, J. Myers y C. Ross (Eds.), *Community surveys*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Roberts, R. E., Lewinsohn, P.M. y Seeley, J. R. (1991). Screening for adolescent depression: A comparison of depression scales. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 58-66.
- Crockett, L., Randall, B., Shen, Y., Russell, S. y Driscoll, A. (2005). Measurement equivalence of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Latino and Anglo Adolescents: *A national study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 47-58.
- Herrero, J. y Meneses, J. (in press). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*.

ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIDO

Características del cuestionario

Nombre: Perceived Stress Scale -PSS-

Autor: Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983)

Nº de ítems: 14

Tiempo aproximado de aplicación: 4-5 minutos.

Población a la que va dirigida: Todas las edades a partir de los 11 años.

Codificación

Estrés Percibido: ítem 1+ 2+ 3+ 4 + 5 + 7 + 8+ 9 + 11+ 12+ 13 + 14+ (12 - (6+10))

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .82

Validez: Correlaciona positivamente con medidas de sintomatología depresiva, problemas de comunicación familiar y conflictos familiares, y negativamente con medidas de apoyo social y autoestima.

- Cohen, S. (1986). Contrasting the hassle scale and the perceived stress scale. *American Psychologist*, 41, 716-719.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cohen, S., Kessler, R. y Underwood Gordon, L. (eds.) (1995). *Measuring Stress: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, S. y Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. En S. Spacapan y S. Oskamp (Eds.): *The social psychology of health: Claremont Symposium on applied social psychology*. Newbury Park, CA: Sage.

ESCALA DE COMUNICACIÓN FAMILIAR

Características del cuestionario

Nombre: Parent-Adolescent Communication Scale -PACS-

Autor: Barnes y Olson (1982).

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 9-10 minutos.

Población a la que va dirigida: A edades comprendidas entre los 10 y los 20 años.

Codificación

Comunicación abierta: ítem 1+ 2+ 3+ 6+ 7+ 8+ 9+ 14+ 16+ 17;

Comunicación ofensiva: ítem 5+ 10+ 12+ 13+ 18+ 19;

Comunicación evitativa: ítem 4+ 11+ 15 + 20.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: la consistencia interna de las subescalas es de .87 para comunicación abierta, .76 para comunicación ofensiva y .75 para comunicación evitativa.

Validez: La comunicación familiar abierta correlaciona positivamente con medidas de autoestima familiar y apoyo familiar, y negativamente con medidas de estrés, sintomatología depresiva y comportamiento agresivo. Todas estas relaciones son en sentido inverso para las dimensiones referidas una comunicación ofensiva y evitativa.

- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.

ESCALA DE AGRESIÓN ENTRE CÓNYUGES

Características del cuestionario

Nombre: Cuestionario de Evaluación de Agresión Padre-Madre.

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

Nº de ítems: 4

Tiempo aproximado de aplicación: 2-3 minutos.

Población a la que va dirigida: Desde los 10 años hasta los 20 años.

Codificación

Agresión verbal: ítem 1+ 2;

Agresión física: ítem 3+ 4.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: Los coeficientes de fiabilidad de las subescalas son .85 para agresión física y .80 para agresión verbal.

Validez: Correlaciona negativamente con medidas de autoestima familiar y positivamente con medidas de sintomatología depresiva.

Esta escala ha sido utilizada, entre otras, en las publicaciones que se recogen a continuación:

- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2003). Características del sistema familiar de adolescentes rechazados y populares en la escuela. *Encuentros de Psicología Social*, 1 (1), 68-71.
- Estévez, E. (2002). *Conductas disruptivas y violentas en la escuela, y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis en función de variables sociodemográficas con población adolescente*. Trabajo de Investigación. Facultad de Psicología. Universitat de València. Director: Pr. Gonzalo Musitu.
- Martínez, B. (2002). *Conductas disruptivas y violentas y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis en función de variables familiares y escolares*. Trabajo de Investigación. Facultad de Psicología. Universitat de València. Director: Pr. Gonzalo Musitu.

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE AUTOESTIMA

Características del cuestionario

Nombre: Escala Multidimensional de Autoconcepto.

Autores: Musitu, García y Gutiérrez (1994).

Nº de ítems: 24

Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos.

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

Codificación

Autoestima Familiar: ítem 4+ 8+ 12+ 16+ 20+ 24;

Autoestima Escolar: ítem 1+ 5+ 9+ 13+ 17+ 21;

Autoestima Social: ítem 2+ 6+ 10+ 18+ 19+ 22;

Autoestima Emocional: ítem 3+ 7+ 11+ 14+ 15+ 23.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de las dimensiones es de .79 para autoestima familiar, .86 para autoestima escolar, .79 para autoestima social y .72 para autoestima emocional.

Validez: La autoestima familiar y la escolar, principalmente, correlacionan negativamente con el conflicto familiar, los problemas de comunicación familiar, la presencia de sintomatología depresiva y estrés percibido, así como los problemas de comportamiento, rendimiento escolar y el consumo de sustancias. Por otro lado, estas dos dimensiones correlacionan positivamente con el apoyo parental y medidas de integración escolar.

- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 285-306.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Amezcúa, J.A. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iber Psicología*, 5, 1.6.
- Martínez, B., Llinares, L., Cava, M.J., y Estévez, E. (2002). Influencia del apoyo social y de la autoestima en las conductas delictivas y la actitud hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Actas del IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social* (pp. 1019-1042). Alicante.

ESCALA DE APOYO PERCIBIDO

Características del cuestionario

Nombre: Relational Support Inventory -RSI-

Autor: Scholte, van Lieshout y van Aken (2001).

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

Nº de ítems: 27

Tiempo aproximado de aplicación: 10-15 minutos.

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

Codificación

Apoyo Emocional (ítem 1 + 10 + 19 + 15 + 23 (24 - (ítem 5+ 6 + 14+ 24)));

Respeto por la autonomía (ítem 2 + 11 + 20 + (18 - (ítem 7 + 16 + 25)));

Apoyo informacional (ítem 12 + 21 + (24 - (ítem 3 + 8 + 17 + 26)));

Convergencia de metas (ítem 13 + 9 + 18 + (18 - (ítem 4 + 22 + 27))).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de las dimensiones es de .83 para apoyo parental, .94 para apoyo del amigo y .97 para apoyo del novio/a.

Validez: El apoyo parental correlaciona positivamente con la comunicación familiar abierta y la autoestima familiar, y negativamente con el conflicto familiar y la sintomatología depresiva. El apoyo del amigo muestra relaciones positivas con medidas de autoestima social.

- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M. y van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*, 11, 71-94.
- Branje, S.J.T., van Aken, M.A. y van Lieshout, C.F. M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16, 351-362.
- van Aken M. A. , van Lieshout C. F., Scholte R. H. y Branje S. J. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-33.
- Branje, S.J.T., van Lieshout, C.F.M. y van Aken, M.A.G. (2005). Relations between Agreeableness and Perceived Support in Family Relationships: Why Nice People Are not Always Supportive. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 120-128.

ESCALA DE EVENTOS Y CAMBIOS VITALES

Características del cuestionario

Nombre: Adolescent-Family Inventory of Life Events and Changes -A-FILE-

Autor: McCubbin y Thompson (1991).

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

Nº de ítems: 50

Tiempo aproximado de aplicación: 10-15 minutos.

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

Codificación

Eventos vitales estresantes: se contabiliza la presencia (1) o ausencia (0) de cada suceso y se suman todos los 1. La puntuación en eventos vitales estresantes corresponde al sumatorio de eventos que los sujetos afirman haber vivido en los últimos seis, doce o veinticuatro meses, dependiendo de los objetivos del trabajo.

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: El listado de eventos vitales, por su naturaleza, está configurado por elementos que son independientes entre sí, por lo que no presenta una estructura estadística determinada.

Validez: La presencia elevada de eventos y cambios vitales correlaciona negativamente con medidas de autoestima y positivamente con medidas de depresión, consumo de sustancias y problemas de conducta.

- McCubbin, H. I. y Thompson, A. I. (1987). Family stress theory and assesment: the T-Double ABCX Modelo f Family Adjustment and Adaptation. En H. McCubbin y A. Thompson (Eds.), *Family assesment for research and practice*. Madison: University of Wisconsin.
- McCubbin, H. I. y Thompson, A. I. (1991). *Family assessment inventories for research and practice*. Madison: University of Wisconsin.
- DeMarco, R., Ford-Gilboe, M, Friedemann, M., McCubbin, H.I. y McCubbin, M.A. (2000). Stress, coping, and family health. En V.H. Rice (Ed.) *Handbook of Stress, Coping and Health* (pp. 295-332). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hernández, A. (1996). *Familia y Adolescencia: Indicadores de Salud*. Washington, DC: Organización Mundial de la Salud, Kellogg Foundation.

ESCALA DE ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD

Características del cuestionario

Nombre: Attitude towards Institutional Authority Scale.

Autor: Reicher y Emler (1985).

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

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos.

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

Codificación

Actitud positiva hacia la transgresión (ítem 11+ 12+ 14);

Actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela (ítem 4+ 10)+(15-(ítem + 18));

Percepción de injusticia (ítem 2+ 8+ 16+ 17+ 20) + (10- (ítem 3+ 6));

Indiferencia hacia los estudios (ítem 1+ 9+ 19) + (15 - (ítem 7+ 13+ 15)).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad de estas subescalas es de .77 para actitud positiva hacia la transgresión, .73 para actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela, .72 para percepción de injusticia y .71 para indiferencia hacia los estudios.

Validez: Todas las dimensiones excepto la actitud positiva hacia la escuela muestran correlaciones positivas con la implicación en conductas disruptivas y violentas y negativas con medidas de integración escolar y rendimiento académico. Además, este instrumento discrimina entre sexos en la medida en que los chicos suelen presentar puntuaciones más elevadas que las chicas en actitud positiva hacia la transgresión de normas, percepción de injusticia e indiferencia hacia los estudios.

- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Emler, M. y Reicher, S. (1987). Orientations to institutional authority in adolescence. *Journal of Moral Education*, 16, 108-116.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Murgui, S. (2004). Clima familiar, actitudes hacia la autoridad institucional y conductas violentas en la escuela durante la adolescencia. *I Jornadas de Educación: Violencia Escolar y Salud Infantil*. Lisboa (Portugal).

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR

Características del Cuestionario

Nombre: Escala de Evaluación del Profesor.

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

Nº de ítems: 3

Tiempo aproximado de aplicación: 1-2 minutos para la evaluación de cada alumno

Población a la que va dirigida: profesores

Codificación

Evalúa el grado de integración escolar del alumno (ítem 1), el rendimiento escolar actual del alumno (ítem 2) y la relación profesor-alumno (ítem 3).

Propiedades Psicométricas

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

Validez: Presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima escolar y en sentido contrario con la actitud negativa hacia la escuela y los estudios y con los problemas de conducta.

Esta escala ha sido utilizada, entre otras, en las publicaciones que se recogen a continuación:

- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información Psicológica*, 71, 60-65.
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). Padres y Profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Juventud*. Valencia.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. Deviant behavior and victimización at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* (en prensa).

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

Características del Cuestionario

Nombre: Cuestionario Sociométrico

Nº de ítems: Son definidos por el propio investigador. Habitualmente, los criterios sobre los que se pide al estudiante que establezca sus preferencias y rechazos hacia sus compañeros son: “compañero de grupo” y “simpatía”.

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos

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

Codificación

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

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad test-retest del cuestionario es elevada.

Validez: El estatus social evaluado mediante el cuestionario sociométrico correlaciona con la percepción del profesor del grado de integración escolar del alumno, con medidas de autoestima y depresión.

- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. y Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278–294.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085–1102.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
- Patterson, C. J. Kuppersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children’s perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.

Procedimiento

Los adolescentes que han participado en la investigación realizaban sus estudios en cuatro centros de enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria ubicados en la Comunidad Valenciana (provincias de Valencia y Alicante) en el momento de la aplicación de los instrumentos. En un primer momento se contactó con el personal directivo de los centros con el objeto de explicarles los objetivos y alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Una vez que la dirección de los centros manifestó su consentimiento de colaboración, se realizó una reunión informativa con el resto del profesorado para dar a conocer el estudio toda la comunidad educativa. Todos los profesores participaron de forma voluntaria y no remunerada. Paralelamente se remitió a los padres una carta explicativa de la investigación para obtener su consentimiento acerca de la participación de su hijo/a en el estudio.

Tras acordar la participación de profesores y alumnos, se estableció la fecha para realizar la aplicación de la batería de instrumentos, de modo que todos los adolescentes cumplimentaron los cuestionarios el mismo día en sus aulas correspondientes y durante un período regular de clase. Varios investigadores previamente entrenados acudieron a los centros de enseñanza para coordinar y revisar la aplicación de los instrumentos, que se llevó a cabo del siguiente modo: en primer lugar, se explicó brevemente a los alumnos el objetivo de la investigación, la importancia de su participación, y se insistió en el anonimato de los datos; a continuación se entregó a cada uno de los alumnos un cuadernillo con todos los instrumentos grapados y un listado de clase que les ayudó a responder al sociograma utilizando números en lugar de los nombres de los compañeros; el investigador permaneció en el aula durante la aplicación para resolver las dudas de los alumnos y vigilar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente; una vez los alumnos terminaron de cumplimentar el cuadernillo, lo entregaron al investigador que lo introdujo en un sobre; con todos los cuadernillos dentro, se cerró cada sobre delante de los alumnos y se escribió el nombre del colegio, el curso y el número de alumnos del aula.

Análisis de los Datos

Para analizar los datos de los estudios que componen este trabajo se han realizado, en primer lugar, análisis correlacionales con el objeto de determinar el grado de relación entre las variables objeto de estudio y, en segundo lugar, análisis multivariantes para analizar simultáneamente la relación entre varias variables. Hemos utilizado, en concreto, dos técnicas multivariantes: el análisis multivariante de la varianza y el modelo de ecuaciones estructurales.

Tipo de Análisis utilizado en los Estudios

<i>ESTUDIO</i>	<i>TIPO DE ANÁLISIS</i>
Estudio 1	Modelo de ecuaciones estructurales
Estudio 2	Modelo de ecuaciones estructurales
Estudio 3	Modelo de ecuaciones estructurales
Estudio 4	Análisis multivariante de la varianza
Estudio 5	Análisis multivariante de la varianza

Vamos a comenzar comentando en qué consiste el análisis multivariante de la varianza. El *análisis multivariante de la varianza* o MANOVA es una extensión del análisis de la varianza o ANOVA, en donde se tiene en cuenta más de una variable dependiente. El MANOVA es, por tanto, una técnica multivariante porque se utiliza para valorar la existencia de diferencias entre grupos en múltiples variables dependientes que se consideran de forma simultánea. Esta técnica informa de las diferencias entre grupos a partir de la comparación de las medias obtenidas por cada uno de ellos en las variables dependientes y permite contrastar la significación estadística de estas diferencias al considerar como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas.

En el Estudio 4 se han considerado como variables dependientes cuatro dimensiones de la autoestima (familiar, escolar, social y emocional), de modo que se han comparado las medias obtenidas en estas cuatro medidas en los grupos establecidos en la variable independiente: adolescentes agresores, víctimas, agresores/víctimas y no

implicados. En el Estudio 5 se han considerado como variables dependientes medidas de autoestima, sintomatología depresiva, estrés percibido, apoyo percibido, comunicación y conflictos familiares, percepción del profesor, actitud hacia la autoridad y eventos vitales, y se han comparado sus medias en los siguientes grupos de la variable independiente: estudiantes rechazados pasivos, estudiantes rechazados agresivos y un grupo control.

El MANOVA, al igual que otras técnicas multivariantes como la regresión múltiple y el análisis discriminante, aumentan la capacidad explicativa y la eficacia estadística de las técnicas univariantes puesto que permiten analizar la relación entre varias variables a la vez, sin embargo, todas ellas poseen la limitación de que no permiten examinar más de una relación entre variables al mismo tiempo, por ejemplo para responder a la pregunta de si el efecto en una variable viene determinado por la influencia de la *combinación* de la relación entre varias variables. Para poder responder a esta pregunta, podemos utilizar el denominado modelo de ecuaciones estructurales.

El *modelo de ecuaciones estructurales* o SEM permite examinar simultáneamente un conjunto de relaciones de dependencia, por lo que resulta particularmente útil cuando es previsible que una variable dependiente se convierta en una variable independiente en relación con otras variables. Esta técnica consiste en la estimación de una serie de ecuaciones de regresión múltiple independientes pero a la vez interrelacionadas que el investigador establece previamente a partir de la teoría y/o los objetivos de investigación. Además, el SEM tiene la ventaja de que permite incorporar en el estudio *variables latentes* que se construyen a partir de varias variables medibles u observables. Las variables latentes tienen justificación bien práctica o bien teórica y mejoran la estimación estadística al mejorar a su vez la representación de conceptos teóricos teniendo en cuenta el error de medida, o dicho en otras palabras, “fortalece” las correlaciones entre variables observables para establecer estimaciones más precisas de los coeficientes estructurales del modelo final.

En los Estudios 1, 2 y 3 se han calculado modelos de ecuaciones estructurales considerando como variable dependiente final el *distrés psicológico* (variable latente) elaborada a partir las variables observables *estrés percibido* y *sintomatología depresiva*. Las variables

Parte Empírica. Método

independientes incorporadas en los modelos para estimar el grado de influencia en el estrés psicológico del adolescente han sido: la conducta violenta en la escuela, la victimización escolar, la comunicación con el padre, la comunicación con la madre, la autoestima escolar y la evaluación que el profesor realiza del alumno.

ESTUDIO 1

The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers*.

Abstract

The present study examined the role of adolescent's interactions with both parents and teachers in the relationship between violent behavior/victimization at school and adolescent psychological distress (depression and stress). Participants in the study were 983 Spanish adolescents (mean age 13.7 years) from four public schools in the Valencian Community. The statistical analyses were carried out using structural equation modelling. Results showed victimization to be directly and positively related to psychological distress. Moreover, victimization was associated with negative father-adolescent communication, which mediated a part of the influence of victimization on distress. Regarding school-based violent behavior, no direct effect on psychological adjustment was found. Results showed, however, an indirect effect: violent behavior negatively influenced communication with parents and interaction with teachers which, in turn, was related to poor psychological adjustment. This model accounted for 47.7% of the variance in psychological distress. Findings are discussed in relation to previous research on adolescent psychosocial adjustment and directions for future research are commented.

Key words: violent behavior, victimization, family communication, teacher, and psychological distress.

* Publicado como: Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.

The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers

Introduction

Since the 1980's, research analysing behavioral problems at school among school-aged children and adolescents has been constantly increasing. Most of the research focused on victimization problems, has repeatedly shown how victimized students exhibit some psychosomatic symptoms and poor psychological adjustment (Alsaker & Olweus, 1992; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990). Recent studies, for instance, report that depression and stress in particular are common among adolescents involved in victimization problems (Guterman, Hahm, & Cameron, 2002; Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001; Hawker & Boulton, 2000). Previous research focused on violent students, however, has shown that there is scarcely any co-occurrence between violent behavior and psychological problems in adolescence (Angold & Costello, 1993). Along this line, depressive symptoms and violent behavior have only been found to co-occur in about 5% to 8% of adolescents (Garnefski & Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger, & Simons, 1996).

One possible explanation is that violent behavior at this stage of life may be normative and even beneficial for social adjustment in some adolescents (Little, Brauner, Jones, Nock & Hawley, 2003). As Hawley & Vaughn (2003) report, aggressive students are often important figures in their peer group and tend to enjoy benefits of social inclusion. However, this is not the case for a relatively small group of adolescents, but at a particular high risk for future maladjustment (Ferdinand, Stijnen, Verhulst, & Van der Reijden, 1999), which shows both behavioral and psychological problems. Other variables, therefore, should be taken into account to understand the link between these adjustment problems in adolescence.

In this sense, prior studies have examined the association between some family variables and children's behavioral and psychological problems. For example, a negative family environment has been found to be a risk factor for peer victimization and violent

behavior at school (Gerard & Buehler, 1999; Smith, Bowers, Binney, & Cowie, 1993), as well as for psychological problems in adolescents (Cummings & Davies, 1994; Formoso, Gonzales, & Aiken, 2000; Garber, 1996). In particular, high levels of family conflict (Ary, Duncan, Biglan, Metzler, Noell, & Smolkowski, 1999; Crawford-Brown, 1999; Cummings, Goeke-Morey & Papp, 2003), negative communication with parents (Liu, 2003; Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt, & Crawford, 2000; Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002), and lack of parental support (Barrera & Li, 1996; Sheeber, Hops, Alpert, Davis, & Andrews, 1997), are important influential factors in the development of behavioral and psychological problems among adolescents.

In addition, some studies indicate that when behavioral problems co-occur with psychological distress, adolescents usually inform of an especially negative family environment (Olsson, Nordström, Arinell, & von Knorring, 1999; Overbeek, Biesecker, Stattin, Engels, & Meeus, 2002). In contrast, close parent-child relationships characterized by warmth, acceptance, and positive communication, have a protective function against violent behavior, depression, and anxiety (Beam, Gil-Rivas, Greenberger, & Chen, 2002; Buist & Dekovic, 2004; Dadds, Sanders, Morrison, & Rebgetz, 1992; Gil-Rivas, Greenberger, Chen, Montero, & Lopez-Lena, 2003; Kenny, Gallagher, Alvarez-Salvat, & Silsby, 2002).

Some previous research has as well analysed the relationship between teacher and students showing behavioral and psychological problems, pointing out that adolescents with high levels of behavioral problems show more negative interactions with teachers (Fry, 1983; Jack, Shores, Denny, Gunter, DeBriere, & DePaepe, 1996), which results in a poor student-teacher relationship (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi, 2002). Furthermore, teacher's interactions with these adolescents are usually based on punishment (Coie & Koeppl, 1990), and on lack of warmth and encouragement (Birch & Ladd, 1998). More recent studies remark that a positive teacher-student relationship decreases the level of violence in the classroom, as well as symptoms of depression in students (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003).

Aims of the Current Study

The present study separately analysed the influence of violent behavior and victimization at school on adolescent psychological adjustment. But given that both behavioral and psychological problems in adolescence negatively affect and are negatively affected by family and school variables, such as the quality of the interaction with parents and teachers (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino, & Ingoglia, 2004; Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy, & Reiser, 1999), it seems appropriate to explore the role that parents and teachers play in the relationship between violent behavior /victimization and psychological adjustment. Therefore, we examined whether violence and victimization problems would interact with family (communication with father and mother) and school (teacher's perception of students) variables in contributing to levels of psychological distress.

Based on findings of prior studies, it was expected that violent behavior and victimization would show differential paths in their influence on adolescent's psychological adjustment. In particular, we hypothesized that victimization would be directly associated with psychological distress, but that violent behavior would not directly affect adolescent's psychological adjustment. Violent behavior was expected to show, however, an influence on interactions with parents and teachers which, in turn, would have a negative effect on psychological distress.

Method

Participants

Participants in the study were 1068 Spanish adolescents from four schools placed in the Valencian Community, of whom 983 provided complete data for all study variables. Age ranged from 11 to 16 years old (mean age 13.7) and 47% were boys. For multigroup analyses, we split two age groups (11-13 and 14-16 years-old). A percentage of 45,4% belonged to the 11-13 year-old group.

Procedure

Following initial contact with schools, teachers were informed about the objectives of the study during a two-hour presentation. Parents received a letter including an introductory summary of the investigation. Prior to data collection parental consent was obtained. Participants anonymously filled out the scales during a regular class period, in addition to other measures not used in this study. All measures were administered within each classroom on the same day. Teachers were also asked to complete a teacher report for each participating adolescent.

Measures

Depressive symptoms were assessed by the Center of Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977). Participants reported the frequency of 20 symptoms experienced over the past month, including depressed mood, feeling of hopelessness, somatic and retarded activity, and interpersonal distress (e.g. “I was bothered by things that usually don’t bother me”). Responses were rated on a four-point scale (1 = never, 4 = always). Cronbach’s alpha reliability for this scale in the present study was .90.

Perceived stress was measured using the Perceived Stress Scale (PSS; Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). The PSS is a 14-item scale which measures the degree to which respondents appraised situations as stressful within the last month (e.g. “In the last month, how often have you found that you could not cope with all the things that you have to do?”) on a five-point scale (1 = never, 5 = very often). Coefficient alpha in the current sample for this scale was .82.

Violent behavior at school and *peer victimization* were assessed using some items adapted from Emler and Reicher (1995). Participants indicated the frequency with which they engage in 19 deviant behaviors at school in the past 12 months on a six-point scale (0 = I don’t want to share this information, 1 = never, 5 = many times). Approximately 7% of respondents chose not to inform of the information contained in some items marking “0”; these subjects were removed from the analysis. We conducted principal component

analysis with varimax rotation and found a two-factor structure. The first factor explained 45.03% of variance and grouped 13 items referring to disruptive behavior, physical and verbal aggression at school (e.g. “I have hit somebody at school”). The second factor explained 16.90% of variance and grouped 6 items referring to victimization at school (e.g. “A classmate insulted me”). Cronbach’s alpha coefficients for these subscales were .84 and .82 respectively.

Adolescent’s communication with parents was measured using the 20-item Parent-Adolescent Communication Scale (PACS; Barnes & Olson, 1982). Adolescents described communication with their parents on a five-point scale (1 = never, 5 = always). The original scale showed a two-factor structure referring to degree of openness and extent of problems in family communication (coefficients alpha .87 and .78; test-retest reliabilities .78 and .77. respectively). However, we could not replicate this factor structure in our data. Principal component analysis with varimax rotation yielded a three-factor structure for father and mother separately. The first factor explained 30.66% of variance and grouped 10 items referring to open communication with parents (e.g. “my mother/father is always a good listener”). The second factor explained 21.85% of variance and grouped 6 items referring to offensive communication with parents (e.g. “my mother/father insults me when she/he is angry with me”). Finally, the third factor explained 9.52% of variance and group 4 items referring to avoidant communication with parents (e.g. “I am sometimes afraid to ask my mother/father for what I want”). Cronbach’s reliability coefficients for these subscales were .87, .76 and .75 respectively.

Teacher’s perception of students. Teachers were asked to estimate levels of adolescent’s social integration at school, relationship with the teacher, and academic performance, on a ten-point scale (1 = very bad, 10 = very good). Cronbach’s alpha reliability for these three items in the current study was .76.

Results

Preliminary correlational analyses among all study variables were carried out (see Table 1). Variables concerning communication

with parents and teacher's perception were significantly associated with violent behavior at school, victimization and psychological distress. Therefore, these variables were included in the subsequent regression analysis.

We used EQS 6.0. (Bentler, 1995) structural equation program to examine the influence of violent behavior and victimization at school on adolescent psychological distress, through their effects on interactions with both parents and teachers. Santorra-Bentler corrected statistics were used to account for the non-normality of the data (normalized estimate = 33.7939). The model showed a reasonably good fit: S-B χ^2 (47, N = 983) = 106.55, CFI = .986, IFI = .986, NNFI = .977., and RMSEA = .036 (90% confidence interval .027-.045). For the CFI, IFI, and NNFI values above .95 or higher are acceptable; for the RMSEA, values above .05 or less are acceptable. This model explained 47,7% of variance in psychological distress.

Table 2 reports all factor loadings of the observed variables on their latent variables. Open communication, offensive communication, and avoidant communication were used as indicators of the latent variables, Communication with Father and Communication with Mother. Social integration at school, relationship with the teacher, and adolescent's personal adjustment, were used as indicators of the latent variable, Teacher's Perception. Depressive symptoms and perceived stress were used as indicators of the latent variable Psychological Distress. Finally, because Violent Behavior at School and Peer Victimization consisted of only one indicator, their factor loadings were 1 with an error 0.

Figure 1 presents the structural model with the standardized path coefficients and their confidence intervals. We found violent behavior to be positively associated with peer victimization ($r = .39$, $p < .001$). Correlated errors were also found between communication with father and mother ($r = .65$, $p < .001$), communication with father and teacher's perception of students ($r = .14$, $p < .001$), and communication with mother and teacher's perception ($r = .14$, $p < .001$).

Table 1. *Correlations among Observed Variables*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Mother - Open communication	-												
2. Mother - Offensive communication	-.53***	-											
3. Mother - Avoidant communication	-.45***	.30***	-										
4. Father - Open communication	.56***	-.32***	-.30***	-									
5. Father - Offensive communication	-.32***	.65***	.19***	-.44***	-								
6. Father - Avoidant communication	-.27***	.20***	.68***	-.32***	.25***	-							
7. Teacher - Relationship with him/her	.06	-.11**	-.06	.05	-.10**	-.05	-						
8. Teacher - Social integration school	.08	-.15***	-.02	.09	-.15***	-.04	.56***	-					
9. Teacher – Academic performance	.14**	-.20***	-.05	.12	-.17***	-.02	.57***	.63***	-				
10. Violent Behavior at school	-.23***	.23***	.14***	-.18***	.20***	.12***	-.20**	-.13***	-.27***	-			
11. Victimization at school	-.12**	.12***	.09**	-.15***	.14***	.07**	-.04	-.06	-.06	.39***	-		
12. Perceived Stress	-.41***	.42***	.33***	-.38***	.35***	.28***	-.08**	-.14***	-.19***	.22***	.22***	-	
13. Depressive symptomatology	-.36***	.41***	.28***	-.37***	.36***	.21***	-.10**	-.15***	-.21***	.23***	.24***	.77***	-

Note: variables are standardized.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 2. *Unstandardized Parameter Estimates, Standard Errors, and Significance Levels*

Variables		Factor loadings
Communication with Mother	Open communication	1.123*** (0.064)
	Avoidant communication	-0.722*** (0.049)
	Offensive communication	-1 ^a
Communication with Father	Open communication	1.115*** (0.079)
	Avoidant communication	0.634*** (0.057)
	Offensive communication	-1 ^a
Teacher's Perception	Academic performance	1.087*** (0.052)
	Social integration at school	0.932*** (0.047)
	Relationship with the teacher	1 ^a
Violent Behavior at School		1 ^a
Peer Victimization		1 ^a
Psychological Distress	Depressive symptomatology	0.957*** (0.039)
	Perceived stress	1 ^a

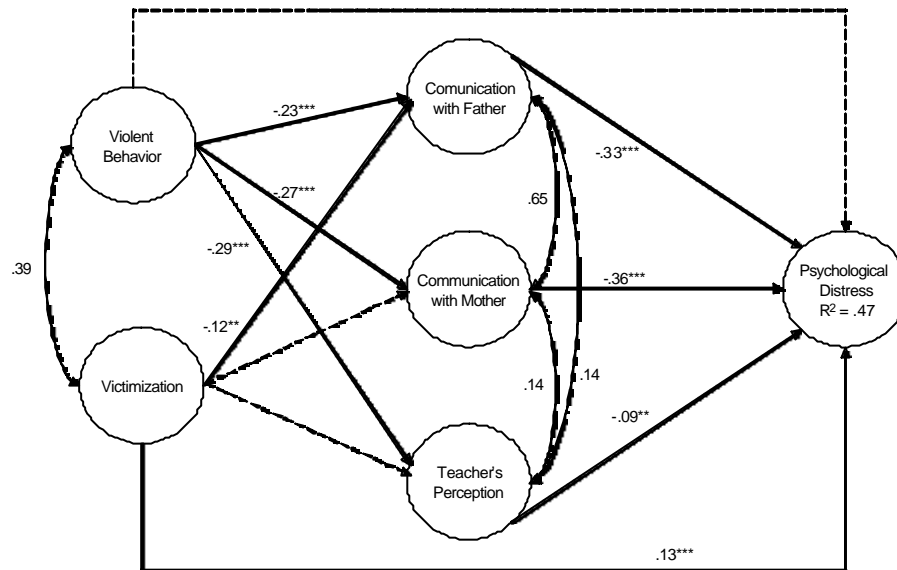
Robust statistics. Standard errors are in parenthesis.

^a Fixed to 1.00 during estimation.

*** $p < .001$ (two-tailed test)

Figure 1.

*Influence of violent behavior and victimization on adolescent psychological distress.
Final structural model*



Continuous lines represent significant paths among latent variables. Robust standard errors were used to determine the significance of the standardized paths (** $p < .01$; *** $p < .001$). Dashed lines represent non-significant paths, and curved lines correlations among latent variables. Manifest indicators are omitted.

In the prediction of adolescent's psychological distress, results indicated violent behavior and victimization at school to follow different patterns. Peer victimization showed a direct contribution to psychological distress ($\beta = .13$, $p < .001$), reporting victimized adolescents as having higher levels of distress than those not victimized. Also, we found an indirect influence of peer victimization on distress through its negative effect on adolescent's communication with father (indirect effect $.05$ $p < .001$). Victimization, however, did not show any influence on neither communication with mother nor teacher's perception.

Regarding violent behavior at school, no direct effect on psychological distress was found. In this case, we found only an indirect path: violent behavior showed a negative influence on adolescent's communication with father ($\beta = -.23, p < .001$) and mother ($\beta = -.27, p < .001$), as well as on teacher's perception ($\beta = -.29, p < .001$) which, in turn, were negatively associated to psychological distress ($\beta = -.33, p < .001$; $\beta = -.36, p < .001$; $\beta = -.09, p < .01$ respectively). These results indicated that the effect of violent behavior on distress was mainly explained through its negative influence on interactions with both parents and -though lower in strength- with teachers (indirect effect .20, $p < .001$).

Finally, to test the measurement and structural invariance of the general model across gender and age groups we conducted multigroup analyses. Two models were tested for each multigroup comparison. In the first between-group model (unrestricted model) all parameter estimates (factor loadings and structural paths) were freely estimated across groups. In the second (restricted model), each of the factor loadings and structural paths were constrained to be invariant across groups. If the chi-square for the restricted model was significantly larger than the chi-square of the unrestricted model, the assumption of invariance would not be tenable. Results indicated a non-significant difference between these models for age groups: $\Delta\chi^2(25, N = 983) = 35.44, ns$. In the case of gender a significant difference was found - $\Delta\chi^2(25, N = 983) = 61.489, p < .001$. Closer inspection of cross-group constraints revealed that 5 out of 25 constraints would significantly decrease χ^2 if released. After releasing these constraints, the unconstrained and the constrained models for gender groups were statistically equivalent- $\Delta\chi^2(25, N = 983) = 31.22, ns$. Results supported, therefore, invariance of the general model across gender and age groups.

Discussion

The present study aimed to investigate the influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress (perceived stress and depressive symptoms) among adolescents, examining the role that parents and teachers play in the link between these variables. As expected, violent behavior and victimization showed

differential paths in their influence on adolescent's psychological adjustment.

Consistent with recent studies (Guterman et al., 2002; Kumpulainen et al., 2001; Hawker & Boulton, 2000), we found peer victimization to be directly and positively associated with levels of psychological distress, showing victimized students higher levels of depressive symptomatology and perceived stress in comparison with those not victimized. Surprisingly, the results also showed victimization to be associated with negative father-adolescent communication, which seemed to mediate a part of the influence of victimization on distress. In other words, our findings suggest that being a victimized student and having conflictive communication with father are two factors interrelated in the explanation of some psychological problems in adolescence. This result is in line with those recently reported by Flouri and Buchanan (2002), who concluded that adolescents who had experienced victimization problems at school and whose fathers were less involved with them, appeared to be more at risk for poor mental health.

Regarding school-based violence, as hypothesised, violent behavior showed a negative influence on relationships with parents and teachers, which in turn affected levels of psychological distress. These findings are consistent with those reporting that the quality of both communication with parents and interactions with teachers are related to adolescent's behavioral and psychological adjustment (Liu, 2003; Meehan et al., 2003; Reddy et al., 2003; Stevens et al., 2002). But in addition to this, our results contribute to the understanding of relationships between these variables, since they suggest that adolescents who participate in violent behavior at school, do not necessarily experience higher levels of distress than those with no behavioral problems, unless violent behavior worsens adolescent's interaction with parents and teachers.

Though more investigation is needed to better clarify the role of father, mother and teacher on adolescent psychosocial adjustment, results of the present study point out that relationships with parents and teachers are potential mediators between behavioral problems at school and psychological distress. Consequently, future interventions focused on adolescent psychological adjustment should take into account, not only the direct influence of violent behavior/victimization, but also how

these problems in adolescence are affecting social interactions at home and at school.

Finally, the following limitations are acknowledged. Firstly, in using a cross-sectional design, caution about making causal inference from the results should be maintained. Further clarification of the relationships requires a longitudinal study. Secondly, in addition to self-report measures from adolescents, inclusion of parental perceptions of family communication and adolescent's behavioral problems would shed a clearer light on the relationship between these variables. Finally, we did not examine the mediating mechanisms between violence-victimization at school and adolescent's interaction with parents and teachers (e.g. attitude towards informal and formal authority) or between adolescent's interaction with parents and teachers and psychological distress (e.g. self-esteem, social support). Future research should include some of these variables in order to examine their contribution to psychosocial adjustment problems in adolescence.

References

- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W., & Smolkowski, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (2), 141-150.
- Alsaker, F. D., & Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Washington, DC.
- Angold, A. & Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical and methodological sigues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779-1791.
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. In H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barrera, M. J., & Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. In G. R. Pierce, & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E., & Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (5), 343-357.
- Begotti, T., Borca, G., Calandri, E., Cattelino, E., & Ingoglia, S. (2004). *Family relationships and risk: an análisis of circularity*. IX Conference of the European Association for Research on Adolescence. Porto.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 293-304.
- Buist, K. L. & Dekovic, M. (2004). *Family positive and negative affective quality and adolescent problem behavior*. IX Conference of the European Association for Research on Adolescence. Porto.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Coie, J. D., & Koepl, G. K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive children. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 309-337). New York: Cambridge University Press.
- Crawford-Brown, C. (1999). The impact of parenting on conduct disorder in Jamaican male adolescents. *Adolescence*, 34 (134), 417-436
- Cummings, M. E., & Davies, P. (1994). *Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. New York: Guilford Press.

- Cummings, M. E., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development, 74* (6), 1918-1929.
- Dadds, M. R., Sanders, M. R., Morrison, M., & Rebgetz, M. (1992). Childhood depression and conduct disorder II. An analysis of family interactions patterns in the home. *Journal of Abnormal Child Psychology, 101* (3), 505-513.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70* (2), 513-534.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Ferdinand, R. F., Stijnen, T., Verhulst, F. C., & van der Reijden, M. (1999). Associations between behavioral and emotional problems in adolescence and maladjustment in young adulthood. *Journal of Adolescence, 22*, 123-136.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior, 28*, 126-133.
- Formoso, D., Gonzales, N. A., & Airen, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology, 28* (2), 175-199.
- Fry, P. S. (1983). Process measures of problem and non-problem children's classroom behavior: The influence of teacher behavior variables. *British Journal of Educational Psychology, 53* (1), 79-88.
- Garber, J. (1996). The development of depression project. *Peabody Journal of Education, 71*, 99-117.
- Garnefski, N. & Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 321-338.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M., & Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology, 32*, 717-731.
- Gerard, J. M., & Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family, 61*, 343-361.
- Gil-Rivas, V., Greenberger, E., Chen, C., Montero, & Lopez-Lena, M. (2003). Understanding depressed mood in the context of a family-oriented culture. *Adolescence, 38* (149), 93-109.
- Guterman, N. B., Hahn, H. C., & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health, 30*, 336-345.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.
- Hawley, P. & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 239-244.

- Jack, S. L., Shores, R. E., Denny, R. K., Gunter, P. L., DeBriere, T., & DePaepe, P. (1996). An analysis of the relationships of teachers' reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. *The Journal of Behavioral Education, 6*, 67-87.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92* (2), 349-359.
- Kenny, M. E., Gallagher, L. A., Alvarez-Salvat, R., & Silsby, J. (2002). Sources of support and psychological distress among academically successful inner-city youth. *Adolescence, 37* (145), 161-182.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M., & Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343-369.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence, 26* (4), 447-457.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C., & Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28* (4), 353-369.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development, 74* (4), 1145- 1157.
- Olsson, G. I., Nordström, M. L., Arinell, H., & von Knorring, A. L. (1999). Adolescent depression: Social network and family climate - A case-control study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40* (2), 227-237.
- Overbeek, G., Biesecker, G., Stattin, H., Engels, R., & Meeus, W. (2002). *Co-occurrence of depressive moods and delinquency in early adolescence: Longitudinal associations with parent, teacher, and peer relationships*. VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence. Oxford.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.
- Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davis, B., & Andrews, J. (1997). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 333-345.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (Ed.), *Learning about*

relationships, understanding relationship processes Series (pp. 184-212).
London: Sage Publications.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 419-428.

ESTUDIO 2

Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?*

Este estudio es complementario al anterior. En él se analizan las mismas variables consideradas en el Estudio 1, pero desde una perspectiva diferente. En este caso, el objetivo principal fue comprobar si un modelo de relaciones alternativo y al mismo tiempo complementario al anterior era posible. En concreto, el objetivo del presente estudio consistió en analizar la influencia directa que padres y profesores ejercen en el ajuste psicológico del adolescente (presencia de síntomas depresivos y estrés) y también en el ajuste conductual y social en la escuela (conducta violenta y problemas de victimización por los iguales).

Estudios precedentes han constatado que un clima familiar negativo caracterizado por el uso de patrones inadecuados de comunicación familiar se relaciona tanto con el desarrollo de problemas de conducta (Gerard y Buehler, 1999; Martínez, Estévez y Jiménez, 2003) como con la presencia de síntomas depresivos en los hijos (Formoso, Gonzales y Aiken, 2000; Garber, 1996; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). En este sentido, se ha comprobado que los problemas de comunicación entre padres e hijos y la interacción ofensiva e hiriente entre ellos se vincula con ciertos problemas de ajuste psicológico en la adolescencia, como por ejemplo la presencia de un cuadro depresivo (Beam, Gil-Rivas, Greenberger, y Chen, 2002; Cava, 2003; Lila y Musitu, 2002), así como con el desarrollo de problemas de comportamiento y agresividad (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Liu, 2003; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002).

* Estévez, E., Musitu, G., Martínez, B., Moreno, D. y Martínez, M. (2004). Padres y Profesores: ¿Cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?. Estudio presentado en la *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Juventud*. Valencia.

Por otro lado, investigaciones recientes también han puesto de manifiesto el importante papel que desempeña el profesor en ciertos aspectos relacionados con el ajuste de sus alumnos. Así, cuando el profesor interactúa de manera positiva con sus alumnos, no sólo se reducen los comportamientos violentos en clase, sino también la sintomatología depresiva en los estudiantes (Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003). Además, parece ser que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada y les trata con respeto, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula (Casamayor, 1999).

Estos trabajos previos, sin embargo, no examinan conjuntamente la influencia que padres y profesores ejercen tanto en los problemas de ajuste comportamental como psicológico en la adolescencia, de ahí la importancia del trabajo que presentamos.

Método

Muestra, Instrumentos y Procedimiento

Tanto la muestra como los instrumentos utilizados y el procedimiento de recogida de información fue exactamente el mismo que en el Estudio 1. En resumen, participaron en el estudio 983 adolescentes de 11 a 16 años (edad media: 13,7) de los que el 47% eran chicos, y escolarizados en cuatro centros de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Valenciana. Los adolescentes cumplimentaron los cuestionarios de manera anónima durante un período regular de clase en sus centros de enseñanza. Se tomaron medidas de las siguientes variables y a través de los siguientes instrumentos:

Síntomas depresivos: Center of Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977). Consta de 20 ítems que aportan una medida global de la sintomatología depresiva experimentada durante el último mes. Su fiabilidad es de .90.

Estrés percibido: Perceived Stress Scale (PSS; Cohen, Kamarck, y Mermelstein, 1983). Consta de 14 ítems que ofrecen una

medida global del estrés experimentado durante el último mes. El coeficiente alpha es de .82.

Conducta violenta en la escuela y victimización: se utilizaron algunos ítems adaptados de Emler y Reicher (1995). La escala final consta de 19 ítems con una estructura factorial de dos dimensiones: conducta violenta y victimización, cuya consistencia interna es de .84 y .82 respectivamente.

Comunicación padres-hijo: Parent-Adolescent Communication Scale (PACS; Barnes y Olson, 1982). Consta de 20 ítems que informan del tipo de comunicación existente entre el hijo con el padre y la madre. La estructura factorial se compone de 3 dimensiones en el presente estudio: comunicación positiva, comunicación ofensiva y comunicación evitativa, cuya consistencia interna es de .87, .76 y .75 respectivamente.

Percepción del profesor: Se pidió a los profesores que estimaran el nivel de integración social en la escuela de cada uno de sus alumnos, así como la calidad de su relación profesor-alumno en una escala de 1 a 10 (1 = muy mala, 10 = muy buena).

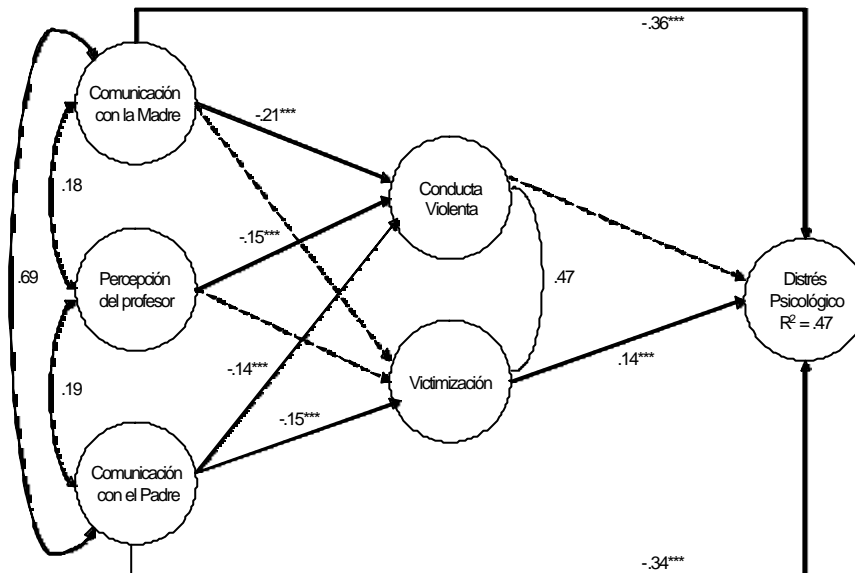
Resultados

Se calculó un modelo estructural con el programa de ecuaciones estructurales EQS 6.0. (Bentler, 1995) para analizar la influencia que padres y profesores ejercen en el ajuste conductual y social del adolescente en la escuela -conducta violenta y problemas de victimización - así como en el ajuste psicológico -distrés psicológico-. Las relaciones entre todas las variables consideradas en la investigación pueden observarse en la tabla de correlaciones que se presentó en el Estudio 1. Del mismo modo, el peso de cada variable observable en su correspondiente variable latente puede consultarse en la tabla de estimación de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada del Estudio 1.

Debido a la desviación de la normalidad de los datos, se utilizaron estimadores robustos para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación de los coeficientes. El modelo propuesto presentó un buen ajuste a los datos: S-B χ^2 (47, N = 983) = 106.55, $p < .001$, CFI robusto = .99, IFI = .99, NNFI = .98. y RMSEA = .035

(intervalo de confianza del 90%, .027 - .042). Además, este modelo explicó el 47% de la varianza del distrés psicológico, considerada como la variable final del modelo. En la Figura siguiente se presenta el modelo estimado con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada.

Figura 1.
Modelo estructural. Influencia de la comunicación familiar y la percepción del profesor en el ajuste conductual y psicológico del adolescente.



Las líneas continuas representan relaciones significativas entre variables latentes ($***p < .001$). Las líneas discontinuas representan relaciones no significativas, y las curvas correlaciones entre variables.

Como se observa en la Figura del modelo, los problemas de comunicación con el padre y la madre mostraron una influencia directa en el grado de distrés psicológico experimentado por el adolescente ($\beta = -.36$, $p < .001$ y $\beta = -.34$, $p < .001$, respectivamente), mientras que no se encontró una relación significativa directa entre la interacción profesor-alumno y el distrés psicológico de éste. Por otro lado, también encontramos un efecto indirecto en el distrés a través de

los problemas en la escuela; en este sentido, los resultados indicaron que los problemas de comunicación con el padre (pero no con la madre) se relacionan con la existencia de problemas de victimización en la escuela ($\beta = -.15, p < .001$), y éstos a su vez, inciden en el grado de distrés informado por el hijo ($\beta = .14, p < .001$).

Finalmente, respecto de la conducta violenta en la escuela, los datos señalan que los problemas de comunicación tanto con el padre como con la madre, así como la percepción del profesor de una mala integración escolar del alumno y un mala relación con él, inciden negativamente en el ajuste comportamental del adolescente en la escuela ($\beta = -.21, p < .001$; $\beta = -.14, p < .001$; $\beta = -.15, p < .001$ respectivamente); sin embargo, este comportamiento violento en la escuela no mostró un efecto directo en el distrés experimentado por el adolescente.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que el modo en que padres e hijos se comunican se asocia no sólo con la manifestación de conductas desviadas en la escuela, sino también con los problemas de relación social con los iguales (victimización) y con la presencia de síntomas depresivos y estrés psicológico en el adolescente. Nuestros resultados vienen a confirmar los obtenidos en algunos estudios previos acerca de la relación entre los problemas de comunicación familiar y el desarrollo de problemas de ajuste psicosocial en los hijos (Estévez, Musitu y Martínez, 2004; Garber, 1996; Gerard y Buehler, 1999). Por otro lado, la percepción negativa del profesor también parece influir en el comportamiento desviado y violento del adolescente, sin embargo, nuestros datos no sugieren que el profesor perciba más negativamente a los alumnos victimizados o que esta percepción determine de algún modo el hecho de que un alumno sea victimizado en la escuela. Del mismo modo, tampoco el profesor parece influir directamente en los problemas de ajuste psicológico de los alumnos, al menos en la presencia de síntomas depresivos y de estrés.

Por lo que se refiere a los problemas de victimización, mostraron una vinculación directa con el grado de estrés experimentado por el adolescente, así como con la existencia de problemas de comunicación con el padre. Este resultado va en la línea del encontrado en el reciente estudio de Flouri y Buchanan (2002) en el que los autores concluyen que los adolescentes victimizados y con padres poco afectivos en las relaciones familiares, presentan más vulnerabilidad frente al desarrollo de problemas de salud mental. Finalmente, nuestros datos no nos permiten afirmar que exista una relación directa entre la expresión de conductas violentas y el estrés psicológico. Una posible interpretación de este resultado es que algunos adolescentes que se comportan de modo agresivo y violento son precisamente las figuras centrales de su grupo de iguales (Hawley y Vaughn, 2003), lo que les aporta numerosos beneficios sociales que pueden ejercer de amortiguadores frente el desarrollo de síntomas de estrés y depresión (Little, Brauner, Jones, Nick y Hawley, 2003).

Sobre las limitaciones del estudio, queremos recordar en primer lugar que, en las limitaciones del Estudio 1 destacamos el hecho de que se trataba de una investigación con medidas únicas de las variables, de modo que a partir de nuestros resultados no podíamos establecer relaciones de causalidad, a falta de una investigación longitudinal con seguimiento en el tiempo del comportamiento de las variables analizadas. No podíamos establecer, por tanto, relaciones causales sobre la dirección de los paths del modelo estructural, por lo que se decidió comprobar el ajuste de un modelo equivalente que nos aportara más información sobre la dirección de las relaciones entre las variables. Al comparar los resultados obtenidos en los Estudios 1 y 2 observamos que algunas de las relaciones entre las variables estudiadas podían considerarse como bidireccionales. Así, los datos sugieren, por ejemplo, que los problemas de comunicación familiar y la percepción negativa del profesor parecen influir en el comportamiento violento del adolescente en la escuela y que, del mismo modo, el comportamiento violento en la escuela influye negativamente en la comunicación del adolescente con sus padres y en la percepción que el profesor tiene de él.

Los resultados de ambos modelos también destacan el papel del padre en los problemas de victimización en el hijo, y muestran una

relación bidireccional, de modo que la comunicación ofensiva e hiriente con el padre influye en el desarrollo de problemas de victimización, mientras que por otro lado, cuando el hijo es victimizado en la escuela por sus iguales, es posible que se agrave la comunicación con la figura paterna. Es interesante destacar, como hemos comprobado, que esto no ocurre en el caso de la figura materna. Para concluir, consideramos que los resultados obtenidos en ambos estudios nos permiten extraer conclusiones interesantes sobre la relación entre los dos contextos de socialización más relevantes por excelencia, la familia y la escuela, y determinados problemas de ajuste psicosocial en los hijos. Hemos comprobado la importancia de analizar separadamente el papel del padre y de la madre, puesto que ambos contribuyen de modo diferente en el bienestar del individuo, así como el papel de la figura del profesor en el comportamiento desviado de sus alumnos. Creemos que todos estos resultados pueden resultar de gran interés en el diseño de intervenciones destinadas a mejorar la convivencia entre alumnos y entre alumnos y profesores en los centros de enseñanza. Sobre este último punto, queremos destacar la importancia de considerar a los padres y madres en el diseño de tales programas, para garantizar su efectividad, en detrimento de fórmulas o tratamientos focalizados exclusivamente en el alumno *problemático* o con problemas.

Referencias

- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. In H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E. y Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (5), 343-357.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Musitu, G. y Martínez, B. (2004). The effect of violent behavior and victimization on psychological distress: the role of parents and teachers. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Oporto, Portugal.
- Flouri, E., y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Formoso, D., Gonzales, N. A. y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28 (2), 175-199.
- Garber, J. (1996). The development of depression project. *Peabody Journal of Education*, 71, 99-117.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Herrero, J. B., Martínez, B. y Estévez, E. (2002). Actitud hacia la autoridad institucional y conductas desviadas en la escuela: el rol de la familia. *IV Encuentro de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26 (4), 447-457.

- Martínez, B., Estévez, E., y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en adolescentes. *VIII Congreso Nacional de Psicología Social*. Torremolinos (Málaga). Publicación: Encuentros de Psicología Social, 1 (1), 64-67.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145- 1157.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). Familia y Adolescencia. Madrid: Síntesis.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.

ESTUDIO 3

El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente*.

Resumen

Durante el período adolescente, los contextos familiar y escolar juegan un papel crucial en el ajuste psicológico del individuo. Investigaciones previas señalan, por ejemplo, que la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes constituye uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente vinculados al desarrollo de problemas de salud mental en los hijos, como la presencia de síntomas depresivos, ansiedad y estrés. En el contexto escolar también se han identificado varios factores que pueden incidir negativamente en el ajuste psicológico del adolescente, como la baja autoestima académica/escolar o los problemas de integración social y victimización entre iguales.

Sin embargo, pese a la evidencia empírica de que diversas variables familiares y escolares influyen directamente en la salud mental del adolescente, todavía quedan algunas cuestiones por dilucidar para lograr una mejor comprensión de la relación entre estas variables. Por ejemplo, respecto de la comunicación familiar, la investigación previa no ha tenido tradicionalmente en cuenta el posible efecto diferencial del padre y de la madre en el ajuste psicológico del hijo/a, mientras que sí se ha estudiado abundantemente el papel desempeñado por la figura materna.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la presente investigación tiene como objetivo analizar la influencia de la comunicación familiar (con el padre y la madre separadamente) y del ajuste escolar (autoestima escolar y problemas de victimización en la escuela) en la salud mental del adolescente (distrés psicológico: sintomatología depresiva y estrés percibido).

* Artículo aceptado para publicación en la revista *Salud Mental* en Junio 2005.
Autores: Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J.

La muestra está constituida por 875 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media: 13.7 años) de los que el 47% son chicos, y que en el momento de la administración de los instrumentos cursaban estudios de enseñanza media. Los adolescentes cumplieron los instrumentos, de forma voluntaria y anónima, en sus centros educativos durante un período regular de clase.

Los instrumentos utilizados han sido los siguientes: la *Escala de Comunicación Padres-Adolescente -PACS-* de Barnes y Olson, que informa sobre el tipo de comunicación existente entre el adolescente, el padre y la madre; una *Escala de Autoestima Escolar*, elaborada a partir de otra escala previa –AFA- de Musitu, Gracia y Gutiérrez, que informa sobre la autopercepción del adolescente en el área escolar/académica; una *Escala de Victimización*, elaborada por Herrero, Estévez y Musitu y que informa sobre la frecuencia con que el adolescente ha sido victimizado en la escuela durante el último año; la *Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos -CESD-* de Radloff, que aporta un índice general de ánimo depresivo; y la *Escala de Estrés Percibido -PSS-* de Cohen, Kamarck y Mermelstein, que aporta una medida global del estrés experimentado durante el último mes.

Con el programa EQS 6.0. se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados obtenidos indican que los problemas de comunicación tanto con la madre como con el padre, influyen directamente en el grado de distrés psicológico experimentado por el hijo/a adolescente. Además, encontramos un efecto indirecto de la comunicación familiar en el distrés psicológico, a través del ajuste en la escuela. En este sentido, nuestros resultados sugieren que la existencia de una comunicación abierta con los padres influye positivamente en la autoestima escolar del hijo/a, la cual, a su vez, se relaciona negativamente con el distrés psicológico. También la comunicación con el padre (pero no con la madre) parece incidir indirectamente en el distrés psicológico a través de la victimización en el contexto escolar: la comunicación negativa padre-adolescente se asocia con los problemas de victimización, y éstos, a su vez, influyen directamente en el distrés experimentado por el adolescente.

Estos resultados nos permiten extraer algunas conclusiones de interés. En primer lugar, este estudio viene a confirmar la importancia de los contextos familiar y escolar en el ajuste psicológico del adolescente, corroborando estudios previos que muestran la influencia directa, bien de las relaciones familiares, bien de los problemas de ajuste en la escuela, en el desarrollo de síntomas depresivos y de estrés. En segundo lugar, nuestros datos indican que los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen conjuntamente en la explicación del distrés psicológico, o en otras palabras: los problemas de comunicación en el contexto familiar pueden devenir en problemas de ajuste en el contexto escolar que, a su vez, ejercen un efecto negativo en la salud mental del adolescente.

Palabras clave: Adolescencia, salud mental, comunicación familiar, autoestima escolar, victimización.

The role of family communication and school adjustment on adolescence mental health

Abstract

Family and school contexts play an especially important role on adolescent psychological adjustment. Previous research shows, for example, that the negative family environment characterized by communication problems between parents and adolescents, is a risk factor for the development of children's mental health problems, such as depressive symptoms, anxiety and stress. On the contrary, family communication based on respect and affection, has a positive effect on adolescent psychological adjustment.

Regarding school context, there are also some factors which have been associated with psychological adjustment problems, like academic failure, low school self-esteem, or interpersonal problems with peers (e.g. victimization). In this sense, prior studies have reported that adolescents with low school self-esteem or who have been victimized at school show more depressive symptomatology and psychological stress.

Nevertheless, although the empirical evidence has demonstrated that some family and school factors directly influence adolescent psychological well-being, there are still some questions to answer to better understand relationships between these variables. For example, in relation to family communication, research has traditionally focused on communication with mother, while recent studies suggest that fathers and mothers may separately contribute to the explanation of some mental health problems in children. Along this line, some authors have reported that adolescent psychological adjustment seems to be more closely associated to a father-child relationship based on affect and acceptance.

Taking into account all these findings, the aim of the present study was to analyze the influence of family communication (with father and mother separately) and school adjustment (school self-esteem and victimization problems) on adolescent's mental health

(psychological distress: depressive symptomatology and perceived stress).

Participants in the study were 1068 adolescents ranging in age from 11 to 16 years old, of whom 84% lived with both father and mother at the time of the research. Since in the present study adolescent's communication with father and mother is separately analyzed, it was considered that the final sample should be composed of adolescents who live with both parents. The final sample consists of 875 adolescents from four public schools in the Valencian Community (Spain), mean age 13.7 years old, and of whom 47% were male. Prior to data collection, parents and teachers were informed about the objectives of the study. The adolescents filled out the scales, anonymously, in their schools during a regular class period.

Measures and instruments were the following:

Family communication, was measured using the 20-item Parent-Adolescent Communication Scale -PACS- from Barnes and Olson. The original scale shows a two-factor structure referring to degree of openness and extent of problems in family communication. However, we could not replicate this factor structure in our data. Principal component analysis with varimax rotation yielded a three-factor structure for father and mother separately: openness in family communication (10 items), offensive communication with parents (6 items), and avoidant communication with parents (4 items). Cronbach's reliability coefficients for these subscales were 0.87, 0.76 and 0.75 respectively.

School self-esteem, was assessed using a 6-item School Self-Esteem Scale, adapted from a previous scale -AFA- from Musitu, Gracia y Gutiérrez. This scale informs about the adolescent's self-perception in relation to school and academic matters. Coefficient alpha in the present study was 0.86.

Victimization, was measured using a 6-item Victimization Scale which evaluates the frequency with which respondents have been victimized at school in the past 12 months. Cronbach's alpha coefficient for this scale was 0.82.

Depressive symptomatology, was assessed by the Center of Epidemiological Studies Depression Scale -CESD-. The CESD is a

20-item scale which evaluates the presence of depressive symptomatology, including depressed mood, positive affect, somatic and retarded activity, and negative perception of interpersonal relationships. It also provides a global measure of depressive mood, used in this study. Cronbach's alpha reliability for this scale in the present sample was 0.90.

Perceived stress, was measured using the Perceived Stress Scale –PSS– from Cohen, Kamarck, and Mermelstein. The PSS is a 14-item scale which measures the degree to which respondents appraised situations as stressful within the last month. Coefficient alpha in the current study for this scale was 0.82.

We used EQS 6.0. Structural Equation Program to examine the influence of family communication and school adjustment on adolescent's mental health (psychological distress). The structural model showed a good fit with the data: S-B χ^2 (22, N = 875) = 55.56, $p < .001$; CFI = 0.98; IFI = 0.98; NNFI = 0.96; and RMSEA = 0.05; and explained 53.6% of variance in psychological distress.

Latent variables in this model were: Communication with Father (indicators: open communication, offensive communication and avoidant communication), Communication with Mother (indicators: open communication, offensive communication and avoidant communication), School Self-Esteem, Victimization (these two variables consist of only one indicator), and Psychological Distress (indicators: depressive symptomatology and perceived stress).

In the prediction of adolescent's psychological distress, results showed a direct influence of family communication problems on the degree of distress experienced. In other words, adolescents who informed about communication problems with their mothers and/or fathers, showed more depressive symptoms and stress. Moreover, we found an indirect influence of family communication on psychological distress, through its effect on adolescent's school adjustment. In this sense, results indicated that open communication with parents was positively associated with school self-esteem which, in turn, was negatively related to psychological distress.

Also, communication with father showed an indirect relationship with adolescent's distress, through victimization at

school: negative father-adolescent communication seems to be related to victimization problems, and these problems, in turn, have a direct influence on the degree of psychological distress. These findings are consistent with those reported in recent studies indicating that the father-child relationship and victimization problems at school are two interrelated factors. It is possible that this negative parent-adolescent interaction results in a “victim scheme” in children, that is to say, in the conception of parents as threatening figures and of oneself as a weak person, which makes these adolescents behave in a way that invites victimization by peers.

As a *conclusion*, this investigation confirms previous research which points out the important role that family and school contexts play on adolescent mental health. Our results suggest that both family relationships and adjustment problems at school are directly related to the development of some psychological problems, such as the presence of depressive symptoms and stress.

Moreover, results of the present study show that some family and school factors are interrelated and jointly contribute to the explanation of adolescent psychological distress. The findings suggest that communication problems in the family context may result in adjustment problems in the school context which, in turn, have a negative effect on adolescent mental health.

Finally, caution about making causal inference from our results should be maintained, due to the correlational nature of the investigation. Further clarification of the relationships would require a longitudinal study. Nevertheless, from an exploratory point of view, the results of the current study could guide future investigations to obtain more conclusive data for the design of intervention programs.

Key words: Adolescence, mental health, family communication, school self-esteem, victimization.

El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su Carta Magna de 1946 (World Health Organization, 1946), define la Salud como “el estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o dolencia”. Paralelamente, la OMS define la Salud Mental como “un estado de bienestar global que afecta a todas las esferas psicológicas del individuo”. De esta definición se infiere que la Salud Mental es, por tanto, algo más que la mera ausencia de trastornos mentales.

En relación con los problemas de salud mental en la adolescencia, algunos investigadores se han centrado en analizar el papel desempeñado por los contextos familiar y escolar. Respecto del contexto familiar, estudios previos señalan, por ejemplo, que el ambiente familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, constituye uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente vinculados con el desarrollo de problemas de salud mental en los hijos tales como la presencia de síntomas depresivos, ansiedad y estrés (Field, Diego y Sanders, 2001; Garber, 1996; Liu, 2003a; Stein et al., 2000). Como contrapartida, la comunicación familiar abierta y fluida, es decir, el intercambio de puntos de vista de manera clara, respetuosa, afectiva y empática entre padres e hijos (Maganto y Bartau, 2004), ejerce un fuerte efecto protector ante los problemas de salud mental e incide positivamente en el bienestar psicológico del adolescente (Cava, 2003; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

En el contexto escolar también se han identificado varios factores que pueden incidir en el ajuste psicológico del adolescente tales como el fracaso escolar, las expectativas negativas de éxito académico (baja autoestima académica/escolar) o los problemas interpersonales con los iguales en términos de victimización o aislamiento social. Así, el fracaso escolar y la baja autoestima académica/escolar son constructos íntimamente relacionados (García-

Bacete y Musitu, 1993; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988) que, a su vez, parecen ejercer una influencia negativa en la salud mental del estudiante (De la Peña, Estrada, Almeida y Páez, 1999; Herrero, Musitu y Gracia, 1995; Verduzco, Lucio y Durán, 2004). En este sentido, se ha constatado que los adolescentes con baja autoestima escolar presentan más sintomatología depresiva y estrés psicológico (Dumont, Leclerc y Deslandes, 2003), lo cual se puede explicar por el alto grado de centralidad que tiene esta dimensión de la autoestima en la vida del adolescente escolarizado (Cava, Musitu y Vera, 2000). El ajuste psicológico de los adolescentes también se ha asociado a los problemas de relación social con los iguales en la escuela. Por ejemplo, los adolescentes con problemas de victimización o integración social en la escuela presentan normalmente más problemas de salud mental, esto es, más síntomas psicossomáticos y puntuaciones más elevadas en medidas de depresión, ansiedad y estrés, en comparación con aquellos adolescentes que se encuentran integrados y son aceptados por sus iguales (Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Hawker y Boulton, 2000; Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000; Rigby, 2000).

No obstante, pese a la evidencia empírica de que diversas variables familiares y escolares influyen directamente en el ajuste psicológico del adolescente, todavía quedan algunas cuestiones por dilucidar para lograr una mejor comprensión de la relación entre estas variables. Así, respecto de la comunicación familiar, la investigación previa no ha tenido tradicionalmente en cuenta el posible efecto diferencial del padre y de la madre en la salud mental del hijo/a, mientras que sí se ha estudiado abundantemente el papel desempeñado por la figura materna (por ejemplo, Berg-Nielsen, Vika y Dahl, 2003; Rey, 1995). Sin embargo, como se ha señalado recientemente, el padre y la madre pueden contribuir de forma independiente en la salud mental del adolescente (Veneziano, 2000); en este sentido, el ajuste psicológico en la adolescencia se ha vinculado estrechamente con la existencia de una relación próxima y afectiva con el padre (Rhoner y Veneziano, 2001).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la presente investigación tiene como objetivo analizar la influencia de la comunicación familiar (con el padre y la madre separadamente) y del

ajuste escolar (autoestima escolar y problemas de victimización) en la salud mental del adolescente (distrés psicológico: sintomatología depresiva y estrés percibido). Las hipótesis de partida son las siguientes: 1) los problemas de comunicación entre el padre/la madre y el hijo/a adolescente influyen de forma directa en el grado de distrés psicológico experimentado por éste; 2) los problemas de ajuste escolar influyen también directamente en el distrés psicológico experimentado por el adolescente; y 3) los problemas de comunicación padres-adolescente, además, ejercen una influencia indirecta en el distrés psicológico del adolescente en la medida en que tienen un efecto negativo en su ajuste escolar. En el presente trabajo, además, analizamos el efecto diferencial de la comunicación con el padre y con la madre en el ajuste psicológico del adolescente, un área de investigación frecuentemente desatendida en los estudios sobre comunicación familiar y salud mental en la adolescencia. Finalmente, se examina el efecto del sexo y la edad del adolescente en las variables consideradas en el estudio de dos maneras. En primer lugar, se analizan las relaciones entre las variables controlando por los niveles de sexo y edad. En segundo lugar, se explora si las relaciones entre las variables son similares en grupos diferentes de sexo y edad.

Material y Métodos

Participantes

Participaron 1068 adolescentes de ambos sexos (513 chicos y 555 chicas) y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, que en el momento de la administración de los instrumentos cursaban estudios de enseñanza media. La mayor parte de las familias de estos adolescentes son familias completas (84%), y en menor proporción se encuentran las familias monoparentales (13.4%) y otras formas familiares (2.6%). Puesto que en el estudio se analiza el tipo de comunicación establecida entre el adolescente y el padre y la madre, se consideró conveniente que la muestra final estuviera constituida sólo por aquellos sujetos que viven con ambos, prescindiendo para los análisis del resto de sujetos con otro tipo de forma familiar. La

muestra final quedó constituida por 875 adolescentes (47% chicos) con una media de edad de 13.7 años y una desviación estándar de 1.6.

Procedimiento

Se seleccionaron cuatro centros educativos ubicados en la Comunidad Valenciana (España) en función de su disponibilidad. En diversos contactos con el personal educativo y la dirección de los centros se expusieron los objetivos, procedimiento y alcance de la investigación. Tras acordar la participación de los centros, se remitió una carta explicativa de la investigación a los padres que debían expresar por escrito su disconformidad en caso de no desear la participación de su hijo en el estudio. La colaboración de profesores y adolescentes fue, en todos los casos, voluntaria. Los participantes cumplieron los instrumentos, de forma anónima, en sus centros educativos durante un período regular de clase de aproximadamente 50 minutos de duración.

Instrumentos

Se utilizaron medidas de comunicación familiar, autoestima escolar, victimización en la escuela, sintomatología depresiva y estrés percibido. A continuación se detallan los instrumentos de medida:

Comunicación Familiar. Se utilizó la Escala de Comunicación Padres-Adolescente –PACS- de Barnes y Olson (1982). Esta escala está compuesta por 20 ítems e informa sobre el tipo de comunicación existente entre el adolescente y el padre y la madre por separado. Las respuestas van de 1 –nunca- a 5 –siempre-. La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas en la comunicación familiar (alpha de Cronbach 0.87 y 0.78 respectivamente). Sin embargo, nuestros datos no replicaron esta estructura factorial: el análisis de componentes principales con rotación varimax presentó una estructura de tres factores. El primer factor explica el 30.7% de la varianza y se compone de 10 ítems referentes a la apertura en la comunicación familiar (ej. “Mi madre/padre intenta comprender mi punto de vista”). El segundo factor explica el 21.8% de la varianza y agrupa 6 ítems referentes a la comunicación familiar ofensiva (ej. “Mi madre/padre

intenta ofenderme cuando se enfada conmigo”). Por último, el tercer factor explica el 9.5% de la varianza y se compone de 4 ítems referentes a la comunicación familiar evitativa (ej. “No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero”). El coeficiente alpha de estas escalas es de 0.87, 0.76 y 0.75 respectivamente.

Autoestima Escolar. A partir de una escala previa de Musitu, García y Gutiérrez -AFA- (1991), se elaboró una Escala de Autoestima Escolar compuesta por 6 ítems que evalúan de 1 –nunca- a 5 –siempre- la autopercepción del adolescente en el área escolar/académica (ej. “Soy un/a buen/a estudiante”). La consistencia interna (alpha de Cronbach) de esta escala es de 0.86.

Victimización. Se utilizó una Escala de Victimización de 6 ítems (Herrero, Estévez y Musitu, en prensa) que informa de la frecuencia con que el adolescente ha sido victimizado en la escuela durante el último año. El rango de respuesta va de 1 –nunca- a 5 –muchas veces- (ej. “Algún compañero se burló de mí en clase o me hizo daño”). El coeficiente alpha de escala es de 0.82.

Sintomatología Depresiva. Se utilizó la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos -CESD- (Radloff, 1977). La escala se compone de 20 ítems que evalúan de 1 –nunca- a 4 –siempre- aspectos relacionados con la sintomatología depresiva. El CESD incluye varias dimensiones (sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación, problemas de sueño, etc.), aunque también proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella (ej. “Durante la última semana, me he sentido solo/a”). La fiabilidad del instrumento en la muestra analizada es de 0.90.

Estrés Percibido. Se utilizó la Escala de Estrés Percibido –PSS- de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983). Esta escala consta de 14 ítems y proporciona una medida global del estrés experimentado durante el último mes (ej. “En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido tenso/a y nervioso/a?”). Las respuestas van de 1 –nunca- a 5 –muy a menudo-. La consistencia interna de esta escala es de 0.82. Las correlaciones entre todas las variables consideradas en los análisis se presentan en la Tabla 1.

Resultados

Con el programa EQS 6.0. (Bentler, 1995) se calculó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente (distrés psicológico). En el análisis se han considerado el sexo y la edad como covariables, controlando de este modo su efecto en las restantes variables del modelo. Para ello, se han calculado los paths de sexo y edad hacia todas las variables latentes del modelo y se ha estimado su correlación. Esta estrategia permite conocer cuáles son las relaciones entre las variables del modelo, ajustando por los niveles de sexo y edad.

Las variables latentes incluidas en el modelo son: Comunicación con el Padre (indicadores: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa), Comunicación con la Madre (indicadores: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa), Autoestima Escolar, Victimización (estas dos variables latentes están constituidas por un único indicador, por lo que su carga factorial es 1 con error 0) y Distrés Psicológico (indicadores: sintomatología depresiva y estrés percibido).

Debido a la desviación de la multinormalidad de los datos (Coeficiente Mardia Normalizado: 31.38) se utilizaron estimadores robustos para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes. El modelo propuesto ajustó bien a los datos: S-B χ^2 (22, N = 875) = 55.56, $p < .001$; CFI = 0.98; IFI = 0.98; NNFI = 0.96; y RMSEA = 0.05. Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a 0.95, y para el índice RMSEA valores inferiores a 0.05. Este modelo explica el 53.6% de la varianza del distrés psicológico.

Tabla 1. *Medias, Desviaciones típicas y coeficientes de correlación de Pearson para las variables del modelo*

Variables	Media	D.T.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Madre. Comunicación abierta	41.95	8.59	1											
2. Madre. Comunicación ofensiva	7.48	3.03	-.55***	1										
3. Madre. Comunicación evitativa	5.91	2.06	-.44***	.38***	1									
4. Padre. Comunicación abierta	38.17	9.68	.60***	-.35***	-.46***	1								
5. Padre. Comunicación ofensiva	7.41	3.14	-.35***	.65***	.24***	-.46***	1							
6. Padre. Comunicación evitativa	5.76	2.05	-.27***	.23***	.65***	-.35***	.66***	1						
7. Autoestima escolar	20.33	4.76	.27***	-.23***	-.18***	.23***	-.18***	-.14**	1					
8. Victimización	9.55	1.92	-.12***	.10***	.08**	-.13***	.14***	.09**	-.07**	1				
9. Estrés percibido	38.80	9.14	-.46***	.39***	.32***	-.37***	.35***	.28***	-.29***	.22***	1			
10. Sintomatología depresiva	48.87	15.37	-.44***	.38***	.31***	-.43***	.36***	.27***	-.28***	.24***	.79***	1		
11. Sexo	1.5	0.49	-.07**	.06*	-.05	-.15***	.12***	-.09**	.18***	-.01	.21***	.20***	1	
12. Edad	13.7	1.60	-.19***	.16***	-.13***	-.23***	.19***	-.14***	-.19***	.05	-.17***	.17***	0.37***	1

* $p < 0.5$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

El efecto observado para sexo y edad es el siguiente: las chicas y los adolescentes más mayores muestran más problemas de comunicación tanto con la madre como con el padre. Las chicas y los adolescentes más pequeños presentan puntuaciones más elevadas en autoestima escolar. También el distrés psicológico es mayor en las chicas. Por último, la victimización no se encuentra asociada ni con el sexo ni con la edad. En el cuadro 2 se muestra el efecto del sexo y la edad, así como la saturación de cada variable observable en su variable latente correspondiente.

Tabla 2. *Estimaciones de parámetros, errores estándar, probabilidad asociada y efecto del sexo y la edad*

Variables	Carga de los factores	Sexo ¹	Edad
COMUNICACIÓN CON LA MADRE		-0.361 (0.150)***	-0.306 (.048)***
Comunicación abierta	3.283 (0.191)***		
Comunicación evitativa	-0.542 (0.043)***		
Comunicación ofensiva	-1 ^a		
COMUNICACIÓN CON EL PADRE		-0.738 (0.142)***	-0.363 (0.048)***
Comunicación abierta	3.778 (0.254)***		
Comunicación evitativa	-0.493 (0.047)***		
Comunicación ofensiva	-1 ^a		
AUTOESTIMA ESCOLAR	1 ^a	2.337 (0.295)***	-0.278 (0.092)***
VICTIMIZACIÓN	1 ^a	0.217 (0.128)	-0.016 (0.043)
DISTRÉS PSICOLÓGICO		2.796 (0.501)***	-0.148 (0.151)
Estrés Percibido	1 ^a		
Síntomatología Depresiva	1.622 (0.057)***		

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.

^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

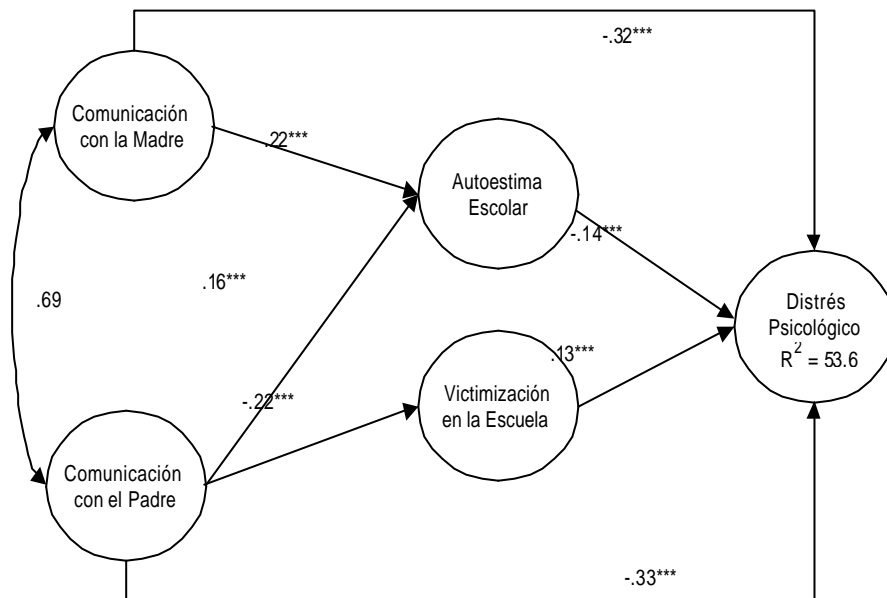
^b 1 = chico, 2 = chica

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

En la Figura 1 se presenta el modelo estimado con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Existe una fuerte correlación entre las variables Comunicación con la Madre y Comunicación con el Padre ($r = .69, p < .001$).

Figura 1

Influencia de la comunicación familiar y del ajuste escolar en el distrés psicológico.
Modelo estructural.



Las líneas continuas representan relaciones significativas entre variables latentes. La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar robusto. $***p < 0.001$

En la predicción del distrés psicológico en la adolescencia, los resultados muestran una influencia directa del tipo de comunicación que se establece entre padres e hijos. Así, los adolescentes que informan de más problemas de comunicación tanto con la madre ($\beta = -.32, p < .001$) como con el padre ($\beta = -.33, p < .001$), experimentan más síntomas depresivos y estrés.

También encontramos un efecto indirecto de la comunicación familiar en el distrés psicológico, a través del ajuste en la escuela. En este sentido, los resultados apuntan que la existencia de una comunicación abierta con los padres está asociada positivamente con la autoestima escolar del hijo/a (comunicación con la madre $\beta = .22$, $p < .001$; comunicación con el padre $\beta = .16$, $p < .001$), la cual, a su vez, se relaciona negativamente con el distrés psicológico ($\beta = -.14$, $p < .001$). Finalmente, la comunicación con el padre también parece asociarse indirectamente en el distrés psicológico a través de la victimización en el contexto escolar: la comunicación negativa padre-adolescente se relaciona con los problemas de victimización ($\beta = -.22$, $p < .001$), y éstos, a su vez, se relacionan directamente con el grado de distrés experimentado por el adolescente ($\beta = .13$, $p < .001$).

Finalmente, para comprobar si las relaciones observadas entre las variables del modelo difieren en función del sexo y la edad de los participantes, se ha analizado este modelo en grupos de sexo y edad. Se han establecido dos grupos de edad que se corresponden con la adolescencia temprana (11-13 años, $N = 464$) y la adolescencia media (14-16 años, $N = 411$).

Las comparaciones se han realizado mediante el análisis multigrupo, en el que se calculan dos modelos. El primer modelo (modelo restringido) impone que todas las relaciones entre las variables son iguales en ambos grupos. El segundo modelo (modelo sin restringir) considera que todas las relaciones pueden ser diferentes en los grupos. Puesto que ambos modelos están anidados, la diferencia en ji-cuadrado y grados de libertad permite comparar los modelos en términos de ajuste. Los modelos restringido y sin restringir para los grupos de edad son estadísticamente equivalentes ($\chi^2 = 19.25$, $gl = 18$, ns), indicando que las relaciones observadas para el modelo original son similares para adolescentes de diferentes edades. La comparación entre grupos por sexo indica que el modelo original no es equivalente estadísticamente para chicos y chicas ($\chi^2 = 36.11$, $gl = 18$, $p = .006$). Analizando el Multiplicador Lagrangiano Multivariado (LM Test), se ha observado que la equivalencia en dos de los paths no se cumple y que estimándolos libremente para cada uno de los grupos, los modelos alcanzan equivalencia estadística ($\chi^2 = 24.08$, $gl = 16$, ns). Estos paths

son: comunicación ofensiva con el padre y correlación entre la comunicación con el padre y la madre. En concreto, en los chicos la comunicación ofensiva es un indicador menos importante de su pobre comunicación con el padre que en las chicas ($b = -.398$, $b = -.545$, $p's < .001$), aunque en ambos grupos es estadísticamente significativo. Por otra parte, la relación entre la comunicación con padre y madre es menor en los chicos que en las chicas ($b = 2.16$, $b = 3.23$, $p's < .001$), aunque estadísticamente significativa para ambos grupos. Estos resultados indican que si bien el modelo estructural es similar para chicos y chicas, la importancia de los indicadores de las variables latentes y la correlación entre comunicación familiar con padre y madre pueden variar. En general, por otra parte, los resultados de los análisis multigrupo sugieren que el modelo estructural general se puede extrapolar a diferentes grupos de edad y sexo, aportando validez adicional a los resultados de este trabajo.

Discusión

En el presente estudio se ha analizado el rol de la comunicación entre padres e hijos y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. Los resultados obtenidos confirman nuestras hipótesis y nos permiten extraer algunas conclusiones de interés. En primer lugar, en esta investigación se ha constatado la importancia de los contextos familiar y escolar en el ajuste psicológico del adolescente; los resultados corroboran estudios previos que muestran la influencia directa, bien de las relaciones familiares (por ejemplo, Liu, 2003a; Stein et al., 2000), bien de los problemas de ajuste en la escuela (por ejemplo, Dumont et al., 2003; Guterman et al., 2002) en el desarrollo de síntomas depresivos, de ansiedad y estrés.

En segundo lugar, los resultados de esta investigación indican que los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen conjuntamente a la predicción del distrés psicológico. De los datos se infiere que los problemas de comunicación en el contexto familiar pueden devenir en problemas de ajuste en el contexto escolar que, a su vez, influyen negativamente en la salud mental del adolescente.

La comunicación negativa con el padre, por ejemplo, parece relacionarse con la victimización en la escuela y los consiguientes problemas de ajuste psicológico (Hawker y Boulton, 2000; Kaltiala-Heino et al., 2000). Estos resultados confirman los obtenidos por Flouri y Buchanan (2002), quienes apuntan que, aquellos adolescentes que informan tanto de una relación fría y distante con el padre, como de problemas de victimización en la escuela, presentan un mayor riesgo de problemas de ajuste psicológico. Las relaciones padre-adolescente y la victimización parecen ser, por tanto, dos factores interrelacionados; en esta línea, siguiendo a Perry, Hodges y Egan (2001), es posible que la relación negativa entre padres e hijos genere un “esquema de víctima” en el hijo, es decir, la concepción de los padres como figuras amenazantes y la de uno mismo como débil, lo que hace que estos adolescentes se comporten de tal modo que invitan a ser victimizados por sus iguales.

En tercer lugar, se ha observado que la percepción del adolescente de una comunicación positiva y abierta con el padre y/o madre está relacionada positivamente con la autovaloración que tiene de su funcionamiento escolar, lo que a su vez, está negativamente asociado con el distrés psicológico. Otros autores han encontrado el mismo patrón de relaciones entre las prácticas parentales disfuncionales, la autovaloración negativa del hijo/a y la sintomatología depresiva en la adolescencia (Liu, 2003b); nuestra investigación, sin embargo, supone una primera aproximación al análisis del comportamiento conjunto de estas variables en una muestra occidental. Creemos que estudios interculturales ayudarían a comprender mejor estos resultados, puesto que el significado del padre y la madre puede diferir según la cultura (Musitu y García, 2004; Schwart, 1992).

En cuarto lugar, y aunque no constituye un objetivo explícito del presente estudio, consideramos de interés el resultado relativo a la ausencia de relación entre la autoestima escolar y la victimización. Nuestros datos sugieren que estas dos variables, aun perteneciendo ambas al ámbito escolar, ejercen una influencia independiente en el distrés psicológico. Si bien este resultado puede parecer sorprendente, los trabajos sobre la relación entre autoestima escolar y victimización no han proporcionado todavía datos concluyentes. Algunos estudios

informan de una relación negativa entre ambas variables (Olweus, 1993; O'Moore y Kirkham, 2001); otros, sin embargo, no encuentran esta relación, afirmando que no existen diferencias en autoestima entre adolescentes victimizados y no victimizados (Seals y Young, 2003). Lo que nuestros datos sugieren es que el grupo de adolescentes victimizados es heterogéneo en cuanto a la autoestima escolar. Creemos que este aspecto debería considerarse en futuras investigaciones, puesto que si hasta ahora no se ha encontrado una asociación consistente entre la victimización y la autoestima escolar es posible que otras variables estén mediando en esta relación. Comprender este entramado de asociaciones ayudaría a potenciar y mejorar los programas de intervención escolar al permitir identificar a aquellos adolescentes que mejor se beneficiarían de ellos.

Por último, los análisis realizados en función del sexo del adolescente sugieren que si bien las relaciones observadas en el modelo no varían sustancialmente entre chicos y chicas, sí que parecen existir ciertas diferencias entre sexos en la configuración de las relaciones establecidas con el padre y con la madre. Así, por ejemplo, los chicos conceden menos importancia a los patrones ofensivos en la comunicación con el padre, mientras que para las chicas la existencia de una comunicación ofensiva con la figura paterna constituye un síntoma más evidente de una pobre comunicación. Por otro lado, la relación entre la comunicación con el padre y con la madre es menor en los chicos que en las chicas, lo que sugiere que el trato del padre y la madre hacia los chicos es algo más similar que hacia las chicas.

Finalmente, es importante destacar que la interpretación de los resultados de este estudio en términos causales debe realizarse con cautela, debido a la naturaleza correlacional del diseño. Puesto que se trata de un estudio transversal no es posible establecer direcciones de causalidad entre las variables, de modo que por ejemplo, aunque el modelo propuesto sugiere que los problemas de comunicación familiar devienen en distrés psicológico en el hijo, también sería posible que el malestar psicológico del hijo influya negativamente en el clima familiar y provoque problemas de comunicación entre padres e hijos. De hecho, en estudios longitudinales recientes se ha mostrado esta bidireccionalidad en la asociación entre el clima familiar negativo y

los problemas de ajuste psicológico en los hijos adolescentes como la sintomatología depresiva (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino y Ingoglia, 2004; Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy y Reiser, 1999).

No obstante, todavía queda por debatir el peso específico de padres e hijos en este proceso de influencia. En este sentido, algunos investigadores señalan que los padres tienen más protagonismo que los hijos, en el sentido de que el momento de máxima influencia de los padres en el ajuste de los hijos parece ser precisamente el momento del *desarrollo* de problemas de ajuste, mientras que una vez que estos problemas se asientan y hacen estables en el tiempo, se vuelven más resistentes a la influencia parental (Buist, Dekovic, Meeus y van Aken, 2004). Con el objeto de mejorar nuestra comprensión sobre las direcciones de influencia aquí analizadas, sería interesante incorporar en futuras investigaciones la dimensión temporal. Aún así, desde el punto de vista exploratorio, creemos que nuestros resultados pueden orientar futuras investigaciones en las que se profundice en las relaciones aquí analizadas, contribuyendo de esta manera a mejorar la calidad de vida de los adolescentes, así como al diseño de programas de intervención eficaces.

Referencias

- BARNES H L, OLSON D H: Parent-adolescent communication scale. En: Olson D H, McCubbin H, Barnes H, Larsen A, Muxen M, Wilson W (eds). Family Inventories: Inventories Used in a National Survey of Families across the Family Life Cycle. University of Minnesota Press, 33-48, St. Paul, 1982.
- BEGOTTI T, BORCA G, CALANDRI E, CATTELINO E, INGOGLIA S, Family relationships and risk: an análisis of circularity. IX Conference of the European Association for Research on Adolescence. O Porto (Portugal), 2004.
- BENTLER P M: EQS Structural Equations Program Manual. Multivariate Software, Inc. Encino, CA, 1995.
- BERG-NIELSEN T S, VIK A, DAHL A A: When adolescents disagree with their mothers: maternal depression and adolescent self-esteem. Child Care Health Dev, 29:207-13, 2003.
- BUIST K L, DEKOVIC M, MEEUS W, VAN AKEN M A G: The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. J Adolesc, 27:251-266, 2004.
- CAVA M J: Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social, 1:23-27, 2003.
- CAVA M J, MUSITU G, VERA A: Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. Revista Mexicana de Psicología, 17:151-161, 2000.
- COHEN S, KAMARCK T, MERMELSTEIN R: A global measure of perceived stress. J Health Soc Behav, 24:385-396, 1983.
- DE LA PEÑA F, ESTRADA A, ALMEIDA L, PÁEZ F: Prevalencia de los trastornos depresivos y sus relación con el bajo aprovechamiento escolar en estudiantes de secundaria. Salud Mental, 22:9-13, 1999.
- DUMONT M, LECLERC D, DESLANDES, R: Personal resources and psychological distress in association with the school performance and stress of fourth secondary students. Canadian Journal of Behavioural Science, 35:254-267, 2003.
- EISENBERG N, FABES R A, SHEPARD S A, GUTHRIE I K, MURPHY B C, REISER M: Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. Child Development, 70:513-534, 1999.
- FIELD T, DIEGO M, SANDERS C: Adolescent depression and risk factors. Adolescence, 143:491-498, 2001.
- FLOURI E, BUCHANAN A: Life satisfaction in teenage boys: the moderating role of father involvement and bullying. Aggressive Behavior, 28:126-133, 2002.
- GARBER J: The development of depression project. Peabody Journal of Education, 71:99-117, 1996.

- GARCÍA-BACETE F J, MUSITU G: Rendimiento Académico y Autoestima en el ciclo superior de E.G.B. *Revista de Psicología de la Educación*, 11:73-87, 1993
- GUTERMAN N B, HAHM H C, CAMERON M: Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *J Adolesc Health*, 30:336-345, 2002.
- HAWKER D S, BOULTON M J: Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *J Child Psychol Psychiatry*, 41:441-455, 2000.
- HERRERO J, ESTÉVEZ E, MUSITU G: Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *J Adolesc* (en prensa).
- HERRERO J, MUSITU G, GRACIA E: Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas. *Revista de Psicología Social*, 10:191-204, 1995.
- JUVONEN J, NISHINA A, GRAHAM S: Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *J Educ Psychol*, 92:349-359, 2000.
- KALTIALA-HEINO R, RIMPELA M, RANTANEN P, RIMPELA A: Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *J Adolesc*, 23:671-674, 2000.
- LIU Y: Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *J Adolesc*, 26:447-457, 2003.
- LIU, Y: The mediators between parenting and adolescents depressive symptoms: dysfunctional attitudes and self-worth. *International Journal of Psychology*, 38:91-100, 2003.
- MAGANTO, J M, BARTAU I: Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos. Pirámide. Madrid, 2004.
- MARSH H W, BYRNE B M, SHAVELSON R J: A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement. *J Educ Psychol*, 80:366-380, 1988.
- MUSITU G, BUELGA S, LILA M, CAVA M J: Familia y Adolescencia. Síntesis. Madrid, 2001.
- MUSITU G, GARCÍA F: Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16:288-293, 2004.
- MUSITU G, GARCÍA F, GUTIÉRREZ M: AFA. Autoconcepto Forma-A. TEA. Madrid, 1991.
- OLWEUS D: Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. En: Rubin K H, Asendorf J B (eds). *Social Withdrawal inhibition and shyness*. University of Chicago Press, 315-341, Chicago, 1993.
- O'MOORE M, KIRKHAM C: Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27:269-283, 2001.
- PERRY D, HODGES E, EGAN, S: Determinants of chronic victimization by peers: a review and new model of family influence. En: Juvonen J, Graham S

- (eds). Peer Harassment in Schools: the Plight of the Vulnerable and Victimized. Guilford Press, 73-104, Nueva York, 2001.
- RADLOFF L S: The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1:385-401, 1977.
- REY J M: Perceptions of poor maternal care are associated with adolescent depression. *J Affect Disord*, 34:95-100, 1995.
- RIGBY K: Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *J Adolesc*, 23:57-68, 2000.
- ROHNER R P, VENEZIANO R A: The importance of father love: history and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5:382-405, 2001.
- SCHWARTZ S H: Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En: Zanna M P (ed). *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 1-65, London, 1992.
- SEALS D, YOUNG J: Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38:735-747, 2003.
- STEIN D, WILLIAMSON D E, BIMAHAR B, BRENT D A, KAUFMAN J, DAHL R E, PEREL J M, RYAN N D: Parent-child bonding and family functioning in depressed children and children at high risk and low risk for future depression. *J Am Acad Child Adolesc Psychology*, 18:527-547, 2000.
- VENEZIANO R A: Perceived paternal and maternal acceptance and rural african american and european american youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 62:123-132, 2000.
- VERDUZCO M A, LUCIO E, DURÁN C: La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27:18-25, 2004.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION: The constitution of the World Health Organization. *WHO Chronicle*, 1946. .

ESTUDIO 4

La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional*.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en autoestima entre adolescentes con problemas de agresividad en la escuela, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas en el contexto escolar. Se adopta una concepción multidimensional de la autoestima y se analizan las dimensiones familiar, escolar, social y emocional. Para ello, participaron en la investigación 965 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 16 años y escolarizados en cuatro centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana. Los resultados obtenidos vienen a confirmar la existencia de diferencias entre agresores, víctimas y agresores/víctimas en la siguiente dirección: el grupo de agresores presenta las puntuaciones más elevadas en las dimensiones de autoestima social y emocional; el grupo de víctimas muestra los mayores niveles de autoestima familiar y escolar; finalmente, el grupo de agresores/víctimas es el que presenta, en general, las puntuaciones más bajas en las cuatro dimensiones de autoestima analizadas en el estudio.

Palabras clave: autoestima, escuela, violencia, victimización, agresor, víctima.

* Artículo enviado para publicación a la revista *Intervención Psicosocial* en abril de 2005. Autores: Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G.

**Self-esteem in aggressive and victimized adolescents at school:
The multidimensional perspective**

Abstract

From the literature on school violence it is well documented that victimized adolescents show a low self-esteem, while relationship between violent behaviour and self-esteem is much more controversial. On the one hand, some authors suggest that aggressive adolescents have a lower self-esteem than those adolescents without behavioural problems at school, but on the other hand, other studies report that aggressive adolescents generally show positive self-perceptions and a middle or even high level of self-esteem. This controversy in relation to self-esteem of aggressive adolescents could be explained, at least in part, by the kind of measures of self-esteem used in the studies, and in particular, it may depend on whether authors use a global or multidimensional measure of self-esteem. It seems that global measures like the Rosenberg Self-Esteem Scale do not show significant differences between aggressive adolescents and, for example, victims of aggression, while when using multidimensional measures of self-esteem, aggressors and victims show a different profile in some dimensions of self-esteem.

This study aims to analyze differences in self-esteem among aggressive adolescents at school, victimized adolescents by peers, and adolescents who are both aggressors and victims from a multidimensional point of view. In particular, four domains of self-esteem are considered: family, school, social and emotional dimensions are analyzed. The sample was composed of 965 adolescents whose ages range from 11 to 16 years old and studying in four schools of the Valencian Community (Spain), and instruments used were: (1) *School Violence Scale*. In this scale, participants indicate the frequency with which they engage in 19 deviant behaviors at school in the past 12 months on a five-point scale. This scale measures two dimensions: violent behaviour (Cronbach's alpha

coefficient .84) and victimization (Cronbach's alpha coefficient .82); and (2) *Self-esteem Multidimensional Scale*. This scale is composed of 24 items which inform about four dimensions of self-esteem: family self-esteem (Cronbach's alpha coefficient .79), school self-esteem (Cronbach's alpha coefficient .86), social self-esteem (Cronbach's alpha coefficient .76) and emotional self-esteem (Cronbach's alpha coefficient .72). Main results were the following:

Table 1. Means, typical deviations, MANOVA results and Bonferroni correction

	Aggressor	Victim	Aggressor/Victim	Not involved	F _{5, 956}
Family Self-esteem	24.96 (3.94) ^b	26.03 (3.61) ^a	24.55 (4.37) ^b	26.74 (3.52) ^a	18.23 ^{***}
School Self-esteem	17.84 (4.80) ^b	21.28 (4.43) ^a	18.82 (4.65) ^b	21.53 (4.56) ^a	27.12 ^{***}
Social Self-esteem	25.43 (3.53) ^a	23.33 (3.67) ^c	23.31 (3.81) ^b	24.14 (3.88) ^b	7.50 ^{***}
Emotional Self-esteem	13.83 (2.92) ^a	12.26 (3.34) ^b	12.34 b	(3.33) (3.33) ^b	12.60 10.60 ^{***}

Bonferroni's correction: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$
^{***} $p < .001$

As seen in Table 1, the results obtained confirm the existence of differences among aggressors, victims and aggressors/victims in the following way: the group of aggressors showed the highest scores in the dimensions of social and emotional self-esteem, even higher than adolescents without problems of aggression or victimization at school; the group of victims obtained higher levels of family and school self-esteem than aggressor (the same levels as adolescents not involved in violence and victimization problems); and finally, the group of aggressors/victims showed, in general, the lowest scores in the four domains of self-esteem analyzed in the study.

In conclusion, findings of the present investigation point out the importance of adopting a multidimensional perspective in the study of self-esteem in aggressors and victims of school violence. Our

findings also stress that family and school dimensions of self-esteem seem to be more closely related to adolescent behavioural adjustment, while social and emotional self-esteem are domains associated to aggressiveness in adolescence.

Key words: self-esteem, school, violence, victimization, aggressor, victim.

La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional.

Introducción

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

Esta aparente contradicción de resultados se podría atribuir al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en concreto, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan posibles diferencias existentes entre agresores y víctimas (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992), mientras que cuando se analiza la autoestima desde un punto de vista multidimensional, agresores y víctimas muestran un perfil diferente en algunos dominios (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991).

Debemos tener en cuenta que la autoestima alude a la valoración que la persona hace de sí misma, de modo que por un lado, el adolescente puede tener una imagen general de sí misma favorable o desfavorable, y por otro lado, puesto que se desenvuelve en diversos contextos como el familiar, el escolar y el social, también desarrolla una imagen de sí mismo específica en cada uno de ellos (Cava, Musitu y Vera, 2000). La autoestima, por tanto, refleja una actitud general o global hacia uno mismo, así como actitudes hacia aspectos específicos

que no son equivalentes ni intercambiables (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, Rosenberg, 1995). En este sentido, por ejemplo, un adolescente puede tener un buen concepto de sí mismo en el ámbito familiar, pero no en el académico, o viceversa (Cava y Musitu, 2003). Por ello, para comprobar si existen diferencias en autoestima entre agresores y víctimas, es necesario adoptar una perspectiva multidimensional de este constructo (Herrero, Musitu y Gracia, 1995).

O'Moore y Kirkman (2001) utilizaron en su estudio medidas tanto globales como multidimensionales de autoestima para comprobar las diferencias entre agresores, víctimas y un tercer grupo de adolescentes que eran a la vez agresores/víctimas. Estos autores concluyen que tanto los agresores como las víctimas presentan el mismo nivel de autoestima global, que además, es significativamente inferior al de aquellos adolescentes no implicados en problemas de agresión ni de victimización en la escuela; por otro lado, el grupo de agresores/víctimas es el que obtuvo los niveles más bajos de autoestima global en comparación con el resto de grupos. Sin embargo, al analizar las distintas dimensiones de autoestima, los resultados mostraron que las víctimas se valoraban más positivamente en el dominio escolar, mientras que los agresores lo hacían en el dominio social. De hecho, no se encontraron diferencias significativas en autoestima social entre el grupo de agresores y el de adolescentes no implicados en problemas de violencia escolar.

También en el estudio de Andreou (2000), los adolescentes agresivos y aquellos sin problemas de agresión ni victimización en la escuela presentaron los niveles más elevados de autoestima social, las víctimas se situaron en una posición intermedia y las puntuaciones más bajas correspondieron al grupo de agresores/víctimas. En la dimensión de autoestima escolar, las víctimas ocuparon de nuevo la posición intermedia, aunque en esta ocasión tanto los agresores como los agresores/víctimas se valoraron más negativamente, mientras que las autopercepciones más positivas en el dominio escolar correspondieron a los adolescentes sin problemas de victimización ni agresión en la escuela.

Estos estudios se centran fundamentalmente en los dominios social y escolar de la autoestima pero no consideran, sin embargo, otras dimensiones como la familiar o la emocional. Estas dos

dimensiones, la familiar y la emocional, han quedado relegadas en las investigaciones sobre violencia escolar, hasta el punto de que apenas existen referentes de su estudio en agresores y víctimas. No obstante, los resultados de algunos trabajos sobre el funcionamiento familiar o el bienestar emocional de agresores y víctimas, nos sugieren que también pueden existir diferencias entre estos adolescentes en ambas dimensiones. Por ejemplo, se ha constatado que las familias con hijos agresivos se caracterizan por la existencia de problemas de comunicación, frecuentes conflictos y falta de apoyo parental (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Estévez, Musitu y Herrero, en prensa; Martínez, Estévez y Jiménez, 2003), factores que fácilmente pueden desarrollar en el adolescente una autopercepción negativa de su ámbito familiar. Respecto del bienestar emocional, se ha comprobado que los adolescentes victimizados suelen presentar más problemas de estrés, ansiedad, depresión y sentimientos de soledad (Guterman et al., 2002; Herrero, Estévez y Musitu, en prensa; Rigby, 2000; Seals y Young, 2003), por lo que su autoestima emocional podría estar seriamente afectada.

Objetivo del presente estudio

Los trabajos que examinan conjuntamente varias dimensiones de la autoestima en relación con los problemas de agresión y victimización en la escuela son muy escasos en nuestro contexto nacional, especialmente aquellos que consideran las dimensiones familiar y emocional, mientras que los trabajos sobre la violencia escolar son cada vez más abundantes, probablemente porque la violencia escolar es cada vez más un problema de todos. Conocer cómo sienten y cómo se perciben a sí mismos los adolescentes implicados en esta problemática, puede resultar de gran utilidad en el diseño de intervenciones efectivas capaces de responder a estos problemas de convivencia en la escuela. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en autoestima entre adolescentes con problemas de violencia en la escuela, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas en el contexto escolar. En este

trabajo se adopta una concepción multidimensional de la autoestima y se analizan las dimensiones familiar, escolar, social y emocional en los tres grupos señalados –agresores, víctimas y agresores/víctimas- y un cuarto grupo de adolescentes que no presentan -o en el que no se conocen- problemas ni de agresividad ni de victimización en la escuela.

Método

Muestra

Participaron en el estudio un total de 965 adolescentes de ambos sexos y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Todos los adolescentes de la muestra cursaban estudios de enseñanza media en el momento de la aplicación de los instrumentos en cuatro centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana. A partir de las puntuaciones obtenidas por los participantes en una Escala de Violencia Escolar, se agrupó a los sujetos en las siguientes tres categorías: agresor ($n = 98$), víctima ($n = 280$) y agresor/víctima ($n = 266$). Estas tres categorías se establecieron considerando las puntuaciones por encima del percentil 75 en las siguientes dimensiones: violencia en la escuela y victimización por los iguales. Además, se estableció una cuarta categoría que agrupó a 321 adolescentes que no presentaron problemas de conducta ni de victimización en la escuela. A esta categoría se le denominó “no implicados”.

Instrumentos

Se utilizaron medidas de conducta violenta y victimización en la escuela, así como de autoestima familiar, social, académica y emocional. En concreto, los instrumentos utilizados fueron:

Escala de Violencia Escolar. Se utilizó una escala compuesta por 19 ítems (Estévez et al., en prensa) algunos de los cuales se adaptaron de Emler y Reicher (1995). En esta escala, los adolescentes indicaron la frecuencia con que habían participado en 19 comportamientos de carácter violento en la escuela en los últimos 12 meses, en un rango de

respuesta de 1 –nunca- a 5 –muchas veces-. La escala mide dos dimensiones: conducta violenta en la escuela (ej. “He agredido y pegado a compañeros del colegio”) y victimización (ej. “Algún compañero me me insultó”). La consistencia interna de estas dimensiones, medida a través del alfa de Cronbach, fue de 0.84 para conducta violenta y 0.82 para victimización.

Escala Multidimensional de Autoestima. A partir de una escala previa diseñada, validada y normalizada en España por Musitu, García y Gutiérrez (1994), se elaboró un instrumento compuesto por 24 ítems que evalúa de 1 –nunca- a 5 –siempre- las auto percepciones de los adolescentes en cuatro áreas: la familia (ej. “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema”), la escuela (ej. “Soy un/a buen/a estudiante”), el contexto social (ej. “Tengo muchos amigos/as”) y las emociones (ej. “Soy un chico/a alegre”). El coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach) obtenido para las distintas dimensiones fue de 0.79 para autoestima familiar, 0.86 para autoestima escolar, 0.76 para autoestima social y 0.72 para autoestima emocional.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó después de obtener los correspondientes permisos paternos y de la dirección de los centros escolares. Los adolescentes participantes en el estudio cumplieron los instrumentos en sus centros de enseñanza durante un período regular de clase. La colaboración de profesores y adolescentes fue, en todos los casos, consentida. Asimismo, se insistió a los adolescentes en el anonimato y la confidencialidad de los datos. Varios investigadores previamente entrenados acudieron a los centros de enseñanza para coordinar y revisar la aplicación de los instrumentos.

Resultados

Para analizar las diferencias entre grupos –agresor, víctima, agresor/víctima y no implicado- se realizó un análisis de varianza considerando como variable dependiente las cuatro dimensiones de la

escala de autoestima: familiar, escolar, social y emocional. Cuando se encontraron diferencias significativas entre grupos se aplicó la prueba de Bonferroni para determinar entre qué grupos concretos se establecían las diferencias en autoestima. En la Tabla 1 se recogen las medias para cada grupo, las desviaciones típicas y los resultados del MANOVA y de la prueba de Bonferroni.

Tabla 1. *Medias, desviaciones típicas, resultados del MANOVA y de la prueba Bonferroni*

	Agresor	Víctima	Agresor/Víctima	No implicado	F _{5, 956}
Autoestima Familiar	24.96 (3.94) ^b	26.03 (3.61) ^a	24.55 b (4.37)	26.74 (3.52) ^a	18.23 ^{***}
Autoestima Escolar	17.84 (4.80) ^b	21.28 (4.43) ^a	18.82 b (4.65)	21.53 (4.56) ^a	27.12 ^{***}
Autoestima Social	25.43 (3.53) ^a	23.33 (3.67) ^c	23.31 (3.81) ^b	24.14 (3.88) ^b	7.50 ^{***}
Autoestima Emocional	13.83 (2.92) ^a	12.26 (3.34) ^b	12.34 b (3.33)	12.60 (3.33) ^b	10.60 ^{***}

Prueba de Bonferroni: $\alpha = 0.05$; $a > b > c$

^{***} $p < .001$

Los resultados del análisis de varianza muestran la existencia de diferencias significativas entre grupos en las cuatro dimensiones de autoestima consideradas. En la dimensión *autoestima familiar* se encontraron diferencias significativas ($F_{\text{familiar}, 5, 956} = 18.23$, $p < .001$) en la siguiente dirección: tanto el grupo de agresores como el de agresores/víctimas presentó una autoestima familiar más baja que el grupo de víctimas y el de adolescentes no implicados. Para el caso de la *autoestima escolar* las diferencias encontradas fueron en la misma línea ($F_{\text{escolar}, 5, 956} = 27.12$, $p < .001$): los dos grupos de adolescentes agresivos –tanto victimizados como no victimizados– informaron de una autoestima escolar más baja, en comparación con las víctimas y el grupo de no implicados. Por tanto, las puntuaciones más elevadas en las dimensiones autoestima familiar y autoestima escolar correspondieron a las víctimas y a aquellos adolescentes que no presentaron problemas de agresión ni de victimización en la escuela.

Respecto de la *autoestima social* ($F_{\text{social}, 5, 956} = 24.14, p < .001$), el grupo de agresores mostró las puntuaciones más elevadas en esta dimensión, seguido del grupo de agresores/víctimas y de adolescentes no implicados –estos dos grupos no presentaron diferencias significativas entre sí en su percepción de autoestima social- y, finalmente, el de las víctimas. Por último, los resultados señalaron diferencias significativas en la dimensión *autoestima emocional* ($F_{\text{emocional}, 5, 956} = 12.60, p < .001$) entre el grupo de adolescentes agresivos y los otros tres grupos. En este caso, los agresores obtuvieron las puntuaciones más elevadas en autoestima emocional en comparación con las víctimas, los agresores/víctimas y los adolescentes no implicados.

En resumen, los resultados obtenidos vienen a indicar que el grupo de agresores/víctimas es el grupo que, en general, presenta las puntuaciones más bajas en las cuatro dimensiones de autoestima analizadas. Sólo el grupo de víctimas obtuvo una valoración más negativa en una de las dimensiones: en autoestima social. Por otro lado, agresores, víctimas y adolescentes no implicados, se valoran a sí mismos más positivamente en algunos aspectos específicos de la autoestima que en otros: los agresores en los dominios social y emocional, y las víctimas y los adolescentes no implicados en los dominios familiar y escolar.

Discusión y Conclusiones

En el presente estudio se han analizado las diferencias entre agresores y víctimas en autoestima familiar, escolar, social y emocional. Los resultados indican que, en general, los adolescentes victimizados en la escuela se perciben a sí mismos más negativamente en los dominios social y emocional de la autoestima, en comparación con los agresores. En este sentido, investigaciones previas señalan que las víctimas de violencia escolar suelen presentar desórdenes emocionales como estrés, ansiedad y síntomas depresivos (Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000; Seals y Young, 2003), así como problemas de aislamiento, exclusión social en la escuela y dificultades para integrarse socialmente en el grupo de compañeros (Prinstein, Boergers

y Vernberg, 2001; Storch y Masia-Warner, 2004). Las víctimas son percibidas por sus compañeros como personas tristes, inseguras y tímidas que tienen pocos o ningún amigo (Díaz-Aguado, 2002; Trianes, 2000). Los resultados obtenidos en la presente investigación sugieren que esa imagen de las víctimas como personas tristes, deprimidas y solas es, de hecho, compartida por las propias víctimas.

Sin embargo, las autopercepciones de las víctimas relativas a los contextos familiar y escolar, son más positivas que en el caso de ambos grupos de agresores, e incluso tan positivas como las autopercepciones de los adolescentes sin problemas de agresión o victimización en la escuela. Así, aunque las víctimas sostienen que en ocasiones se sienten sobreprotegidas por sus padres (Cerezo, 1999), en general, se muestran satisfechas con su entorno familiar, mientras que por el contrario, los agresores suelen informar de la existencia de relaciones hostiles y desafiantes con sus padres (Dekovic et al., 2004; Morales y Costa, 2001; Kazdin, 1995). Respecto del contexto escolar, estudios previos han constatado que las víctimas presentan un buen rendimiento académico y no muestran más dificultades académicas que el resto de compañeros (Olweus, 1998), mientras que los agresores suelen ser repetidores con un bajo rendimiento académico y muestran normalmente actitudes desfavorables hacia la escuela, el profesorado y los estudios (Cerezo, 1999; Estévez, Llenares, Cava y Martínez, 2002).

Los adolescentes agresivos, sin embargo, se perciben a sí mismos como altamente competentes en los dominios social y emocional, más competentes incluso que sus compañeros no implicados en problemas de agresión o victimización en la escuela. Este resultado va en la línea del apuntado por Angold y Costello (1993), quienes no encontraron apenas co-ocurrencia entre el comportamiento agresivo en adolescentes y la existencia de problemas emocionales. Así, por ejemplo, se ha constatado que la agresividad y la sintomatología depresiva co-ocurren únicamente en el 5-8% de los adolescentes (Garnefski y Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger y Simons, 1996), lo que descarta que el comportamiento agresivo sea una fuente directa de estrés y ansiedad en la adolescencia (Herrero et al., en prensa). Muy al contrario, los datos reflejan que la mayoría de los agresores tienen una alta autoestima emocional (Brendgen, Vitaro,

Turgeon, Poulin y Wanner, 2004). Una posible explicación es que los adolescentes agresivos son en numerosas ocasiones figuras importantes en su grupo de iguales (Gilford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en su bienestar tanto emocional como social (Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003).

Finalmente, el grupo de agresores/víctimas es el que presenta un cuadro más negativo de autopercepciones. Comparte características tanto con los agresores como con las víctimas, pero refleja el lado más negativo de cada uno de ellos. Así, por un lado, los agresores/víctimas se valoran más negativamente que los agresores en las dimensiones social y emocional de la autoestima. Estos resultados coinciden con los apuntados por Austin y Joseph (1996), quienes también encontraron en su estudio que el grupo de agresores y el de agresores victimizados diferían entre sí fundamentalmente en los dominios social y emocional. Por otro lado, los agresores/víctimas se valoran más negativamente que las víctimas en los dominios familiar y social de la autoestima.

Para concluir, los resultados de esta investigación señalan la importancia de adoptar una perspectiva multidimensional en el estudio de la autoestima en agresores y víctimas en la escuela, así como la necesidad de considerar las dimensiones familiar y escolar en este análisis, puesto que ambas dimensiones han presentado claras diferencias entre los grupos de estudiantes considerados. No obstante, la interpretación de estos resultados debe realizarse con cautela debido a la naturaleza correlacional de los datos. En este sentido, sería interesante incorporar la dimensión temporal en futuras investigaciones para poder analizar la estabilidad de las relaciones establecidas. Aún así, desde el punto de vista exploratorio, los resultados aquí presentados pueden ser de utilidad para orientar el diseño de programas de intervención destinados a modificar el comportamiento desviado de algunos estudiantes, mejorar la calidad de vida de las víctimas de violencia escolar, así como fomentar la convivencia pacífica en los centros de enseñanza.

Referencias

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Angold, A. y Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical and methodological issues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779-1791.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F. y Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 305-320.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2003). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 151-161.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Dorothy, S. y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and Delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Llinares, L., Cava, M.J., y Martínez, B. Comunicación: Conducta disruptiva y actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes: el rol de la escuela. *Actas del IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence* (en prensa).
- Garnefski, N. y Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

- Guterman, N. B., Hahm, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health, 30*, 336-345.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 239-244.
- Herrero, J., Estévez, E. Musitu, G. Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* (en prensa).
- Herrero, J., Musitu, G. y Gracia, E. (1995). Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas. *Revista de Psicología Social, 10*, 191-204.
- Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*, 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 671-674.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. London: Sage Publications.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343-369.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 64-67.
- Morales, J. M. y Costa, M. C. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial, 10* (2), 221-239.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. S. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA-Autoconcepto Forma A (2ª edición)*. Madrid: TEA.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology, 67* (1), 51-54.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, A.M. (1997). What do teachers need to know? En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (pp. 151-166). Londres: Pitman/Kidscape.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior, 27*, 269-283.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.

- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615-627.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Storch, E. A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

ESTUDIO 5

Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences*.

Abstract

The present study aimed to analyse the existence of differences between aggressive and non-aggressive rejected students at school in four sets of variables: personal, family, school, and social variables. Main results indicate that these two subgroups of rejected students show a different profile, in 843 Spanish adolescents aged 11 to 16 years old. Aggressive rejected students informed of lower levels of family self-esteem, less parental support, higher levels of aggression between their parents at home, and a more offensive parent-child communication, in comparison with non-aggressive rejected adolescents. Moreover, aggressive rejected students showed lower levels of academic self-esteem, a more negative attitude towards school and studies, poorer relationships with teachers, as well as more academic difficulties, than adolescents in the non-aggressive rejected subgroup. Finally, aggressive rejected students indicated the presence of more undesirable life events and changes in their lives and, in general, higher levels of perceived stress.

Key words: school rejection, aggressive rejected, non-aggressive rejected, adolescence, differences.

* Artículo enviado para publicación a la revista *Psychology in the Schools* en marzo de 2005. Autores: Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G.

**Aggressive and non-aggressive rejected students:
an analysis of their differences.**

Introduction

Peer acceptance and peer rejection at school refer to the degree to which students are liked or disliked in their peer group (Asher, 1990; Bierman, 2004). Numerous investigations have pointed out that peer acceptance is associated with students' psychosocial adjustment while peer rejection is an important source of social and emotional adjustment problems in students (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990, Pettit, Clawson, Dodge, & Pates, 1996) such as anxiety, depression, conduct disorder, and aggression (Fergusson, Swain-Campbell, & Horwood, 2002; Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Werner, 2004). Early research on peer rejection focused precisely on the high rates of aggressive behavior that rejected students showed (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993). However, other studies have suggested that not all rejected students are aggressive and that not all aggressive students are rejected by their peers (French, 1988; Graham & Juvonen, 1998).

Rejected students seem to be, therefore, a heterogeneous group in which, at least, two subgroups have been identified: aggressive rejected and non-aggressive rejected students (Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit, 1997). Approximately 40 - 50% of rejected students show an aggressive behavior profile which includes physical harm, psychological harm, and property damage (Astor, Pitner, Benbenishty, & Meyer, 2002; Parkhurst & Asher, 1992), while the other half are passive and shy (Cillesen, van Ijzendoorn, van Lieshout, & Hartup, 1992; Verschueren & Marcoen, 2002), and do not exhibit aggressiveness at school (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

However, while aggressive rejected students have traditionally gotten the attention of researchers due probably to their higher risk to develop emotional and social adjustment problems (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, & Bierman, 2002), research on non-aggressive rejected students is considerably more scant (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Results from prior studies suggest that differences among these two subgroups of rejected students may exist in the

personal, family, school, and social domains (Ladd, 1999) but these have been rarely examined in the same research design. The purpose of this research was to expand knowledge in the current literature regarding differences between aggressive and non-aggressive rejected students by jointly analysing the role of some personal, family, school, and social variables.

Personal variables

The link between rejection at school and development of psychological problems such as depression and stress has been well established in studies both using cross-sectional (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992) and longitudinal designs (Kiesner, 2002; Kiesner, Poulin, & Nicotra, 2003), both for aggressive and non-aggressive rejected students (Hecht, Inderbitzen, & Bukowski, 1998). Non-aggressive rejected students, however, compared with aggressive rejected students, usually obtain higher scores in measures of loneliness, shyness, and worries about being rejected again (Parkhurst & Asher, 1992).

Aggressive and non-aggressive rejected students also differ in their self-evaluations, and self-esteem. For example, non-aggressive rejected students tend to report more accurate self-evaluations about their athletic, academic, and social competence, when compared to aggressive rejected students, who tend to overestimate their competence in those domains, especially their social competence (Hymel, Bowker, & Woody, 1993; Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990). Some authors suggest that these “self-distortions” may explain why some aggressive rejected students show high levels of self-esteem in several domains. In this sense, as Sandstrom and Cramer (2003) have recently reported, aggressive rejected students are particularly prone to engage in biased encoding processes that “protect” them from negative peer feedback. For example, aggressive rejected students rate their social competence as being similar to that of socially accepted students, maybe because they underestimate the extent to which they are disliked by peers (Hymel et al., 1993; Patterson et al., 1990; Zakriski & Coie, 1996).

Family variables

Family-peer linkage researchers have remarked that children's social behavior patterns are learned through interactions within the family: parents influence their children's social development through modelling of social behavior and close monitoring, which allows the parents to provide teaching and reinforcement (Matza, Kupersmidt, & Glenn, 2001; Parke, 2004). Supportive relationship with parents, for example, may provide experiences that help children learn adequate social skills that generalise to interactions with peers (Matza et al., 2001), while low supportive relationship with parents may lead to negative interaction with peers, rejection at school and development of behavioral problems (Patterson et al., 1990).

Other family factors such as parent-child communication and family conflicts have also been related to children's social adjustment at school. Recent studies conclude that family cohesion and openness in family communication are associated with peer acceptance at school (Gaylord, Kitzman, & Lockwood, 2003; Steinberg & Morris, 2001), while offensive parent-child communication and conflict between parents are factors closely related to rejection by peers, aggressiveness at school, and children's negative attitude towards school and teachers (Barrera & Li, 1996; Demaray & Malecki, 2002; Estévez, Musitu, & Herrero, in press; Jackson y Warren, 2000; Lambert & Cashwell, 2003).

School variables

Previous research has shown that rejected students are, in general, more at risk for academic difficulties and school failure than those students not rejected by their peers (Hatzichristou & Hopf, 1996). This especially seems to be the case of aggressive rejected students, who have less motivation towards school success and studies (Wentzel & Asher, 1995). In relation to this, some authors have shown that aggressive adolescents show a more negative attitude towards school and studies (Emler & Reicher, 1995; Adair, Dixon, Moore, & Sutherland, 2000), which could explain, at least in part, academic failure and lack of motivation of these students.

Furthermore, within the school context, teachers also play an important role on students' academic success, as well as on their

social adjustment in the classroom (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2001; Zettergren, 2003). On the one hand, as Davis (2003) suggests, the quality and supportive teacher-student relationship may motivate students to achieve academic goals. The quality of the teacher's relationship with rejected students, however, is usually lower than with students socially accepted by their peers (Blankemeyer, Flannery, & Vazsonyi, 2002), and even lower with aggressive rejected students (Birch & Ladd, 1998). On the other hand, teachers may also affect social relationships in the classroom, since teacher's beliefs, expectations, and perceptions influence students' beliefs, expectations, peer preferences and perceptions in relation to rejected classmates (Birch & Ladd, 1998; Zettergren, 2003).

Social variables

Research analysing friendships and peer networks of rejected children has found that peer networks of rejected students are usually poorer than networks of students not rejected by peers; in other words, rejected students have, in general, smaller friendship networks in comparison with students with other social status (Bagwell, Coie, Terry, & Lochman, 2000). However, as far as friendship quality is concerned, no differences have been found between rejected students and their friends versus non-rejected students and their friends (Brendgen, Little, and Krappmann, 2000). In fact, over half of rejected students have at least one reciprocal best friend (Parker & Asher, 1993) whose support could compensate for some of the deleterious consequences of peer rejection (Brendgen et al., 2000).

With reference to aggressive rejected students, although they usually inform about the presence of more conflicts with their friends (Patterson et al., 1990), they are also often important figures in their peer group and, therefore, they tend to enjoy benefits of social inclusion (Hawley & Vaughn, 2003). In this sense, as Gifford-Smith and Brownell (2003) report, aggressive behavior, while strongly related to peer rejection, appears to be positively related to group centrality.

Aim of the Current Study

Taking into account all these findings, and given that research focused on differences between aggressive and non-aggressive rejected students is really scant, the purpose of the present study was to examine differences between these two subgroups of rejected students in the following four sets of variables: personal, family, school, and social variables. Personal variables included self-esteem, depressive symptomatology and perceived stress. Family variables comprised parent-child communication, perceived parental support, and aggression between parents. School variables included academic success, teacher-student relationship, and attitude towards school and teachers. Finally, social variables included best friend support, boy/girlfriend support, and the presence of undesirable life events and changes within the last year.

Based on findings of previous studies, it was expected that aggressive rejected students, compared to non-aggressive rejected students: (1) would show lower academic and family self-esteem, higher social self-esteem, and the same level of depression and perceived stress, (2) would perceive more problems in parent-child communication, less parental support, and more aggression between parents, (3) would show more academic difficulties, lower quality relationships with teachers, and more negative attitudes towards school and teachers, and (4) would perceive more social support from friends, but also more undesirable life events and changes in their lives.

Method

Participants

Participants in the study were 1068 Spanish adolescents attending secondary education at the time of the research, of whom 843 provided complete data for all study variables. Age ranged from 11 to 16 years old (mean age 13.7), and gender was distributed approximately equal in the sample: 47% were boys and 53% were girls. For age analyses, we split two age groups corresponding with

the early adolescence (11-13 years-old) and the middle adolescence (14-16 years-old).

Measures and Instruments

Self-esteem Multidimensional Scale. Some items of a previous scale (*AFA*; Musitu, García y Gutiérrez, 1994) were used to measure three dimensions of self-esteem: family self-esteem (e.g. “I feel happy at home”), academic self-esteem (e.g. “I’m a good student”), and social self-esteem (e.g. “It’s easy for me to find new friends”) on a 5-point scale (1 = never; 5 = always). Cronbach’s alpha reliability for these subscales in the present study were .79, .86., and .76 respectively.

Center of Epidemiological Studies Depression Scale -CESD- (Radloff, 1977). The CESD is a 20-item scale which evaluates the presence of depressive symptomatology including the following dimensions: depressed mood, positive affect, somatic and retarded activity, and interpersonal distress. It also provides a global measure of depressive mood, used in this study. Responses are rated on a four-point scale (1 = never, 4 = always) (e.g. “I was bothered by things that usually don’t bother me”). Cronbach’s alpha reliability for this scale in the present study was .90.

Perceived Stress Scale -PSS- (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). The PSS is a 14-item scale which measures the degree to which respondents appraised situations as stressful within the last month on a five-point scale (1 = never, 5 = very often) (e.g. “In the last month, how often have you found that you could not cope with all the things that you have to do?”). Coefficient alpha in the current sample for this scale was .82.

Father-Mother Aggression Scale. This is a 4-item scale designed for the present study to measure the presence of aggression between parents at home on a five-point scale (1 = never, 5 = always). It has two subscales with the following internal consistency alpha coefficients: physical aggression (.85) (e.g. “My father pushes my mother”) and verbal aggression (.80) (e.g. “My mother insults my father”).

Parent-Adolescent Communication Scale –PACS- (Barnes & Olson, 1982). In this 20-item scale, adolescents describe the communication with their parents on a five-point scale (1 = never, 5 = always). The original scale showed a two-factor structure referring to degree of openness and extent of problems in family communication (coefficients alpha .87 and .78; test-retest reliabilities .78 and .77, respectively). However, we could not replicate this factor structure in our data. Principal component analysis with varimax rotation yielded a three-factor structure for father and mother separately. The first factor explained 30.66% of variance and grouped 10 items referring to open communication with parents (e.g. My mother/father is a good listener”). The second factor explained 21.85% of variance and grouped 6 items referring to offensive communication with parents (e.g. My mother/father insults me when she/he is angry with me”). Finally, the third factor explained 9.52% of variance and grouped 4 items referring to avoidant communication with parents (e.g. “I am sometimes afraid to ask my mother/father for what I want”). Cronbach’s reliability coefficients for these subscales were .87, .76 and .75 respectively.

Relational Support Inventory -RSI- (Scholte, van Lieshout, & van Aken, 2001). Perceived support from parents, best friend and boy/girlfriend was assessed using an adaptation of this 27-item scale which measures the following four dimensions: emotional support (e.g. “This person supports me in all that I do”), informational support (e.g. “This person explains or shows how I can make or do something”), respect for autonomy (e.g. “This person lets me solve problems as much as possible on my own but also provides help when I ask for it”) and convergence of goals (e.g. “This person and I have many conflicts with regard to school achievement, the future, or career opportunities”; reverse coded). Cronbach’s alpha reliability for the subscales were: .83 for parental support, .94 for best friend support, and .97 for boy/girlfriend support.

Adolescent-Family Inventory of Life Events and Changes –A-FILE- (McCubbin & Thompson, 1991). The A-FILE is a 50-item instrument designed to measure normative and non-normative life events and changes experienced within the past year by members of the adolescent's nuclear family (e.g. “Death of a family member”).

Test-retest reliabilities have been reported to range from .64 to .84 (McCubbin & Thompson, 1991).

Attitude towards Institutional Authority Scale. Some items of a previous scale from Reicher and Emler (1985) were adapted to measure participants' attitude to formal authority. The scale used in this study consists of 20 items rated on a four-point scale (1 = I totally disagree, 4 = I totally agree") referring to attitude towards teachers, school, and social rules. This scale showed a four-factor structure using principal component analysis: the first factor explained 15.71% of variance and grouped 7 items referring to perception of injustice in the way authority figures behave (e.g. "Teachers only take care of students with good marks"); the second factor explained 14.91% of variance and grouped 6 items referring to indifference towards studies and school (e.g. "I would prefer to work instead of studying"); the third factor explained 11.74% of variance and grouped 4 items referring to positive attitude towards formal authority (e.g. "I agree with what my teachers say and do"); and finally, the fourth factor explained 10.11% of variance and grouped 3 items referring to positive attitude towards transgression of social rules (e.g. "It is usual to disobey teachers if there is any punishment"). Cronbach's reliability coefficients for these subscales were .77, .73, .72, and .71 respectively.

School Violence Scale. Aggressive behavior at school was assessed using some items adapted from Emler and Reicher (1995). In this scale, participants indicate the frequency with which they engage in 13 deviant behaviors at school in the past 12 months on a six-point scale (0 = I don't want to share this information, 1 = never, 5 = many times) (e.g. "I got into fights at school"). Approximately 7% of respondents chose not to inform of the content of some items marking "0"; these subjects were removed from the analyses. Cronbach's alpha coefficient for this scale was .84.

Sociometric Questionnaire. This instrument allows to discover the basic structure of relationships of a group. This kind of questionnaire is not a standardised one; rather, it is prepared by the researcher following specific criteria for the group whose structure of relationships is being studied. In the present study, this scale was used to obtain information about the social structure of interactions

between students of the same classroom. The questionnaire was comprised of 4 items, grouped in accordance with the sociometric criteria "teamwork". Participants were asked to give positive selections ("With whom would you prefer to...?"), negative selections ("With whom would you prefer not to...?"), perceptions of positive selection ("Who do you think has chosen you?"), and perceptions of negative selection ("Who do you think hasn't chosen you?"). The method was nominative with limited possibility of choice (three classmates) and in order of preference. The positive and negative nominations received from peers provided indexes of peer acceptance and peer rejection, respectively. Following Coie, Dodge and Coppotelli's procedure (1982), an index of social preference was formed by subtracting nominations scores.

Teacher's Perception of Students. In Spanish schools there is a head instructor for each classroom who spends more time with students than other teachers from the school staff. Each head instructor was asked to estimate academic success, and quality of teacher-student relationship for each student in his/her classroom, on a ten-point scale (1 = very bad, 10 = very good).

Procedure

Data for this research were collected as part of a larger study on adolescent problem behavior at school. Four schools from a large urban area in Valencia –Spain- participated in the study because of their availability and based on their school staff pre-disposition of voluntary participation. Following initial contact with head teachers, all teacher staff were informed of the objectives of the study during a two-hour presentation. In parallel, a letter describing the study was sent to the parents who had to indicate in writing if they did not wish their child to participate in the study. Participants anonymously filled out the scales during a regular class period lasting approximately one hour. All measures were administered within each classroom on the same day.

To complete the sociometric questionnaire, students were provided a class roster. To preserve anonymity of students' responses,

each name was assigned a number and students were instructed to complete the sociometric questionnaire by writing the numbers instead of the names of classmates. Students were also asked to write their own number on the top of the questionnaire and were told to not write their name on the response sheets. Students were instructed to keep their answers private and were given sheets to cover their responses.

Results

Univariate and multivariate analyses of variance (ANOVA and MANOVA) were conducted to test differences in the variables included in the study among the following three groups: aggressive rejected students ($n = 43$) non-aggressive rejected students ($n = 127$), and a control group of non-aggressive non-rejected students ($n = 673$). Rejected students were identified by means of the Sociometric Questionnaire. Raw scores on the School Violence Scale were standardized within each classroom. Students with z scores greater than 1 were labelled as aggressive.

Prior to comparisons between groups, several analyses were carried out to obtain a better understanding of the distribution by gender and age of the rejected and aggressive students in the sample. There were more aggressive boys than girls ($\chi^2=44.70$; $d.f.=1$; $p=.000$), but the percentage of rejected boys and girls was not statistically different ($\chi^2=3.28$; $d.f.=1$; $p=.070$). Regarding age groups, the percentage of rejected students ($\chi^2=3.31$; $d.f.=1$; $p=.069$) and aggressive students ($\chi^2=1.77$; $d.f.=1$; $p=.183$) were equally distributed in the two age groups studied (11-13, and 14-16 years old). None of the schools included in this study showed a different significant proportion of aggressive ($\chi^2=3.28$; $d.f.=3$; $p=.070$) or rejected ($\chi^2=3.28$; $d.f.=3$; $p=.070$) students.

Following these preliminary analyses, a MANOVA was conducted across all personal, family, school, and social variables to examine group differences among aggressive rejected, non-aggressive rejected, and the control group of non-aggressive non-rejected adolescents. Next, a post-hoc ANOVA (using Bonferroni's correction) was carried out individually for each variable statistically significant

in the MANOVA. Due to the existence of sharply unequal cell sizes, robust estimators to account for the violation of homogeneity of variances (Brown-Forsythe, Welch) were used for the calculation of the F in the ANOVA.

Regarding personal variables (Wilk's Lambda=.859; $p < .000$) – as seen in Table 1-, aggressive rejected students showed the lowest levels of academic and family self-esteem, as well as higher levels of perceived stress when compared to non-aggressive rejected students and to the control group. However, results did not show a significant difference between aggressive rejected students and the control group in social self-esteem; in this case, non-aggressive rejected students obtained the lowest score. Finally, both groups of rejected students showed more depressive symptoms than the control group.

Table 1. *Personal Variables: Multivariate Analysis of Variance among Groups*

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
Academic self-esteem	21.21 ^a	19.24 ^b	15.69 ^c
Family self-esteem	26.20 ^a	25.51 ^a	23.67 ^b
Social self-esteem	23.93 ^a	22.92 ^b	23.95 ^a
Depressive symptoms	48.15 ^b	50.51 ^a	50.90 ^a
Perceived stress	38.28 ^b	38.93 ^b	41.30 ^a

a>b>c $p < .05$

As for family variables (Wilk's Lambda=.898; $p < .000$) – shown in Table 2-, aggressive rejected students perceived less parental support in comparison with non-aggressive rejected students and especially with the control group. Moreover, aggressive rejected students perceived more aggression between their parents at home (both physical and verbal) and communication with them as more

offensive and avoidant when compared to the other two groups, which scored higher in the measure of open parent-child communication.

Table 2. *Family Variables: Multivariate Analysis of Variance among Groups*

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
Parental support	60.80 ^a	57.70 ^b	53.30 ^c
<i>Parent-child communication</i>			
Open communication	16.42 ^a	16.12 ^a	15.02 ^b
Offensive communication	6.63 ^b	7.37 ^b	8.30 ^a
Avoidant communication	6.61 ^b	6.35 ^b	7.72 ^a
<i>Father-Mother Aggression</i>			
Physical aggression	4.16 ^b	4.21 ^b	4.86 ^a
Verbal aggression	6.28 ^b	6.81 ^b	7.65 ^a

a>b>c p<.05

With reference to school variables (Wilk's Lambda=.948; p<.000) –presented in Table 3-, results indicated that teachers perceived students in the control group as those having more academic success, and the group of aggressive rejected students as the one less academically successful. Also, teachers informed of having a better teacher-student relationship with students in the control group than with rejected students, and especially with the group of aggressive rejected.

Furthermore, aggressive rejected students scored significantly higher than any other group in the measures referring to a negative attitude towards institutional authority. In this sense, they informed of having a positive attitude towards transgression of social rules, perceived more injustice at school, and were more indifferent towards

their studies. They expressed, overall, the lowest levels of respect toward formal authority. On the other hand, there were more similarities between the control and non-aggressive groups: similar levels of attitude towards transgression, respect towards authority, and perception of injustice. Non-aggressive rejected students, however, showed more indifference towards studies than students in the control group.

Table 3. *School Variables: Multivariate Analysis of Variance among Groups*

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
<i>Teacher's perception</i>			
Academic success	6.79 ^a	4.86 ^b	4.00 ^c
Teacher-student relationship	7.40 ^a	6.62 ^b	6.14 ^c
<i>Attitude towards authority</i>			
Positive attitude transgression	6.44 ^b	6.81 ^b	9.16 ^a
Positive attitude authority	16.49 ^a	16.65 ^a	13.83 ^b
Perception of injustice	8.14 ^b	8.66 ^b	10.37 ^a
Indifference toward studies	4.28 ^c	4.77 ^b	6.18 ^a

a>b>c p<.05

Finally, regarding social variables (Wilk's Lambda=.954; p<.000) -as seen in Table 4-, there were no significant differences among groups in perceived best friend support. The aggressive rejected group, however, showed the highest levels of perceived boy/girlfriend support in comparison with both the control and the non-aggressive group. On the other hand, students in the control group indicated that they had experienced less undesirable life events and changes in their families within the last year compared with the two

groups of rejected students, especially with aggressive rejected students.

Table 4. *Social Variables: Multivariate Analysis of Variance among Groups*

Variable	Rejected		
	Control Group	Non-Aggressive	Aggressive
Friend's support (n.s.)	54.20	51.56	50.51
Boy/girlfriend support	17.01 ^b	18.54 ^b	31.23 ^a
Life Events	5.67 ^c	6.74 ^b	8.95 ^a

a>b>c p<.05

Discussion

The present study aimed to investigate differences between aggressive and non-aggressive rejected students in relation to several personal, family, school, and social variables. As expected, these two subgroups of rejected students presented a different profile in the four domains analyzed.

As expected, results regarding personal variables showed that aggressive rejected students informed of lower academic and family self-esteem but of higher social self-esteem, in comparison to non-aggressive rejected students. In other words, non-aggressive rejected students showed more positive self-evaluations in the academic and family domains, whereas aggressive rejected students perceived themselves as more socially competent. These findings are in line with those reporting that aggressive rejected students tend to overestimate their competence in some domains, such as their social competence (Hymel et al., 1993; Patterson et al., 1990). Other studies point out that some aggressive rejected students are not aware of their social status (Zakriski & Coie, 1996), while non-aggressive rejected students seem to be more *realistic* about their social situation at school and, consequently, they have less positive beliefs about their peers

(Rabiner, Keane & MacKinnon-Lewis, 1993). Moreover, friends of aggressive rejected students are usually students with the same social status or better (for example, popular status) (Gifford-Smith & Brownell, 2003), which also contributes to explain why they have a good self-perception of their social relationships.

As for depression and stress, it was expected that aggressive and non-aggressive rejected students would show the same level of depressive symptoms and perceived stress. Results indicated that both subgroups of rejected students inform of the presence of depressive symptoms in a similar way, but that aggressive rejected students perceive more stress when compared to the non-aggressive. In this sense, Hecht et al. (1998) did not find significant differences in global scores of depression between aggressive and non-aggressive rejected students; however, they considered that depression had a different origin in these subgroups of rejected adolescents. In particular, these authors suggested that depressive symptomatology depended on the nature of peer difficulties: for aggressive rejected students the cause of depression would be interpersonal problems with peers -which could also increase levels of perceived stress-, while for non-aggressive rejected students the reason would be their lower levels of social interactions.

Aggressive and non-aggressive rejected students also differed in the family variables analysed, and in the expected direction: aggressive rejected perceived less parental support, more aggression between parents at home (both physical and verbal), and a more negative parent-child communication, in comparison with non-aggressive rejected students. These results are consistent with research documenting that problems in family functioning are closely linked to later peer acceptance at school (Gaylord et al., 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Steinberg & Morris, 2001; Woodward & Fergusson, 1999) and aggression (Demaray & Malecki, 2002; Herrero, Estévez, & Musitu, in press; Lopez & Dubois, 2005). Some authors have stressed the influence of family socialization on children's peer relations, since socialization in the family context makes children learn certain social skills which will guide their social interactions in other contexts, such as the school context (Eisenberg et al., 2003; Parke, 2004). Related to this, our results suggest that family context of

aggressive rejected students is characterised by mutual parental aggression, by negative parent-child communication, and by lack of support from parents; this negative context of socialization may lead adolescents to learn that aggression is the best or the only way to resolve conflicts with peers.

As far as school variables are concerned, aggressive rejected students showed more academic difficulties -which could explain why they also had lower levels of academic self-esteem-, and poorer relationships with teachers. These results are in line with previous studies showing that both rejected and aggressive children are less successful at school (Hatzichristou & Hopf, 1996; Wentzel & Asher, 1995), and usually have conflictual relationships with teachers (Murray & Murray, 2004). Also, the subgroup of aggressive rejected students informed of a more negative attitude towards school, more indifference towards studies and a higher perception of injustice in relation to the way teachers and, in general, the school context treats them. We are not aware of other studies comparing attitude towards school among subgroups of rejected students, although some research has examined the link between aggression at school and attitude towards this institution. Findings from these investigations suggest that a negative attitude towards formal authority (for example, school and teachers) determine and could even predict behavioural problems in adolescence (Hoge, Andrews, & Lescheid, 1996; Loeber, 1996), whereas a positive attitude towards school is negatively related to aggressive behaviour (Moncher & Miller 1999; Thornberry, 1996).

Finally, with reference to social variables, aggressive rejected students were expected to perceive more undesirable life events but also more social support, and these results have been confirmed by our data. Aggressive rejected students informed of the presence of more undesirable life events and changes in their lives than non-aggressive rejected students, which could be a reason why they also perceived more stress. Findings regarding support from friends indicated that aggressive and non-aggressive rejected students perceived similar levels of best friend's support, and that aggressive rejected students perceived even more support from girl/boyfriend. These results suggest that although rejected students have smaller friendship networks than children socially accepted at school (Bagwell et al.,

2000), they perceive higher levels of support from these friends. As Gest, Graham-Bermann, and Hartup (2001) have recently reported, almost 40% of rejected students have a best friend, which could explain why rejected students do not necessarily report lower levels of perceived social support. Research considering girl/boyfriend support is very scant, so it could be interesting to include this variable in future investigations.

In conclusion, the current study contributes to our understanding of the differences between aggressive and non-aggressive rejected students in some individual, family, social, and school variables. In this sense, this research is one of the few in which multiple variables are jointly analysed in order to search for similarities and differences between aggressive and non-aggressive rejected students. It is also important to point out that data in the present study were collected from different sources: adolescents, their classmates, and their teachers. It would be desirable, however, in future research to obtain additional data from parents (for example, regarding perception of family communication and aggression between father/mother at home). Moreover, and given that previous research suggest that father and mother may affect child's adjustment in different ways (Kim, Hetherington, & Reiss, 1999), future investigation should separately consider perceived support from father and mother. Finally, the present study used a cross-sectional design, while the use of longitudinal data would help to further clarify differences among subgroups of rejected students.

References

- Adair, V. A., Dixon, R. S., Moore, D. W., & Sutherland, C. M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Asher, S. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Astor, R., Pitner, R. O., Benbenishty, R., & Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. In L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts, & J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill Palmer Quarterly*, 46, 309-323.
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. In H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: University of Minnesota Press.
- Barrera, M. J., & Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. In G. R. Pierce, & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Brendgen, M., Little, T. D., & Krappmann, L. (2000). Rejected children and their friends: a shared evaluation of friendship quality?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 45-70.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.

- Cillessen, A., van Ijzendoorn, H., van Lieshout, C., & Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development, 63*, 893-905.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207-234.
- Demaray, M. P., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*, 305-316.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., & Reiser, M. (2003). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513-534.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence* (in press).
- Fergusson, D.M., Swain-Campbell, N.R., & Horwood, L.J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 419-430.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive sub-types. *Child Development, 59*, 976-985.
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Lockwood, R. L. (2003). Child characteristics as moderators of the association between family stress and children's externalizing, and peer rejection. *Journal of Child and Family Studies, 12*, 201-213.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10*, 23-40.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence, 22*, 173-199.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 68*, 278-294.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67*, 1085-1102.

- Hawley, P. & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M., & Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153-160.
- Herrero, J., Estévez, E., & Musitu, G. Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* (in press).
- Hoge, R. D., Andrews, D. A., & Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry ad Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawal unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Jackson, Y., & Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71, 1441-1457.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M., y Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development*, 70, 1209-1230.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 463-478.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development*, 74, 1328-1343.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., Dodge, K. A. (1990) The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R. Asher, & J. D. Coie, (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). New York: Cambridge University Press.
- Lopez, C., & Dubois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection : investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic

- adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 25-36.
- Matza, L.S., Kupersmidt, J. B., & Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 245-272.
- McCubbin, H. I., & Thompson, A. I. (1991). *Family assessment inventories for research and practice*. Madison: University of Wisconsin.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 30, 217-230.
- Moncher, F. J., y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: an examination of demographic orientation characteristics, academia orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Patterson, C. J. Kuppersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Parke, R.D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267- 294.
- Rabiner, D. L., Keane, S. P., & MacKinnon-Lewis, C. (1993). Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to sociometric status. *Developmental Psychology*, 29, 236-243.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child*

- psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 553–617). New York: Wiley.
- Sandstrom, Marlene, & Cramer, Phebe. (2003). Girls' use of defense mechanisms following peer rejection. *Journal of Personality, 71*, 605-627.
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M., & van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence, 11*, 71-94.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Thornberry, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: a review of the literature. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 198-235). New York: Cambridge University Press.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology, 40*, 501-522.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*, 754– 763.
- Werner, N.E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development, 13*, 495-514.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 87-104.
- Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development, 67*, 1048-1072.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 207-221.

Discusión de los Principales Resultados

Esta tesis se ha centrado en el estudio de la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares, escolares y sociales y los siguientes problemas de ajuste conductual y social del adolescente en la escuela: problemas de conducta agresiva y violenta, problemas de victimización por los iguales y problemas de rechazo social. Para ello se han llevado a cabo un total de 5 estudios empíricos, cada uno de ellos con unos objetivos e hipótesis específicas y desarrollados para responder a preguntas de investigación concretas relacionadas con el objetivo general de la tesis.

Todos los estudios parten de la misma muestra de sujetos compuesta por un total de 1068 adolescentes, aunque finalmente cada estudio ha contado con un número diferente de sujetos, puesto que únicamente se han considerado en la muestra final aquellos adolescentes que nos habían facilitado a través de los instrumentos de medida toda la información necesaria para poder examinar adecuadamente las variables consideradas en cada uno. El procedimiento de recogida de datos fue el mismo, por tanto, en todos los casos, como también lo fueron los instrumentos de medida, si bien algunos instrumentos no se han descrito exactamente igual en todos los estudios. Esto se debe a que los estudios incluidos en esta tesis doctoral son, al mismo tiempo, artículos enviados para publicar en revistas de impacto donde en el apartado de instrumentos se especifican únicamente los detalles más relevantes de las medidas utilizadas en los análisis de los resultados. Por ello, si el instrumento utilizado mide varias dimensiones pero en los análisis estadísticos del estudio se examinan sólo algunas de éstas, únicamente se describen en el apartado de instrumentos esas dimensiones específicas. A continuación, se comentan las principales conclusiones de la tesis agrupadas por variables.

Conducta Violenta en la Escuela

En los Estudios 1, 2 y 4 se ha examinado la asociación entre el comportamiento violento en la escuela y las siguientes variables: comunicación del adolescente con el padre, comunicación del adolescente con la madre, percepción del alumno por el profesor, grado de distrés psicológico (síntomas depresivos y estrés percibido) experimentado por el hijo/alumno y la autoestima familiar, escolar, social y emocional de éste. Veamos más detenidamente cuales son las conclusiones que se extraen de nuestros resultados.

VIOLENCIA ESCOLAR Y COMUNICACIÓN FAMILIAR

Los problemas de comunicación del hijo adolescente tanto con su padre como con su madre se relacionan con el comportamiento violento de aquél en la escuela. Este resultado ha sido constatado en investigaciones previas como, por ejemplo, las llevadas a cabo recientemente por Ary et al. (1999), Formoso, Gonzales y Aiken (2002), o Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost (2002). Nuestros resultados muestran, además, que la relación entre estas variables es bidireccional, de modo que la comunicación familiar hiriente y ofensiva entre padres e hijos influye en el comportamiento desviado que exhiben éstos en la escuela y, al mismo tiempo, este comportamiento no deseable en el hijo ejerce un efecto negativo en la comunicación entre los miembros de la familia. Se trata de una especie de círculo vicioso, apuntado ya por Eisenberg et al. (1999) aunque en relación con la existencia de conflictos familiares en lugar de problemas de comunicación familiar. Un círculo vicioso que, de no romperse, puede terminar minando o, al menos, empeorando las relaciones padres-hijos y agravando el comportamiento desviado del hijo en el centro educativo.

VIOLENCIA ESCOLAR Y PROFESOR

La relación entre el comportamiento violento del alumno y la percepción que el profesor tiene de éste (percepción de la relación profesor-alumno, del rendimiento académico e integración social del

alumno en la escuela) también parece ser bidireccional. Así, cuando un alumno muestra un comportamiento agresivo y disruptivo en la escuela, el profesor considera que este alumno presenta más problemas académicos y de integración social en la escuela, así como que su relación con él es de menos calidad en comparación con otros alumnos; paralelamente, el hecho de que el profesor evalúe negativamente a un alumno, puede influir en la conducta del adolescente en la escuela y concretamente en el desarrollo de problemas de comportamiento.

Algunos estudios han puesto de manifiesto que la actitud y conducta del profesorado ejercen un efecto importante en el comportamiento de sus alumnos. En este sentido, se ha comprobado que los profesores poco amables e implicados con sus alumnos que optan por un trato de poco respeto, fomentan el desarrollo de problemas de conducta y agresividad en el aula (Casamayor, 1999; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003). Sin embargo, no encontramos en la literatura científica demasiados datos acerca de la relación inversa entre estas variables, también examinada en el presente trabajo. Es importante destacar que la relación es bidireccional, al igual que ocurría con los problemas de comunicación familiar, por sus implicaciones. En algún punto habría que romper la cadena para tratar de solucionar los problemas de convivencia que afectan a la relación profesor-alumno, que ya pueden devenir en nuevos problemas de comportamiento.

VIOLENCIA ESCOLAR Y DISTRÉS PSICOLÓGICO

Nuestros resultados muestran que no existe una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de síntomas depresivos o niveles elevados de estrés percibido en la adolescencia. Como comentábamos en la introducción teórica de la tesis, los resultados existentes en la literatura científica sobre la asociación entre la agresividad y los problemas de ajuste psicológico son muy contradictorios. Algunos investigadores sostienen que existe una correlación positiva entre ambas variables (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino, Rimplea, Rantanen y Rimpela, 2000; Seals y Young, 2003), sin embargo nuestros datos van más en la línea de aquellos que afirman que apenas existe co-ocurrencia entre ellas (aproximadamente

en el 5-8% de los adolescentes) (Garnefski y Diekstra, 1997; Ge et al., 1996).

Conviene destacar que en este trabajo hemos constatado, sin embargo, la existencia de una relación indirecta entre el comportamiento violento y el distrés psicológico, a través de los problemas de interacción del adolescente con sus padres y, aunque en menor medida, también con el profesor. En otras palabras, nuestros datos sugieren que el comportamiento violento puede devenir en problemas de ajuste psicológico (síntomatología depresiva y estrés) si este comportamiento afecta a su vez negativamente la relación que mantiene el adolescente con sus padres y profesores. De no verse afectadas estas relaciones, el comportamiento agresivo no tiene porqué influir en el ajuste psicológico del adolescente.

VIOLENCIA ESCOLAR Y AUTOESTIMA

Los adolescentes con problemas de violencia escolar presentaron niveles bajos de autoestima familiar y escolar, pero elevados de autoestima social y emocional. Estudios precedentes muy recientes han puesto de manifiesto que cuando se toman medidas de autoestima multidimensional, los agresores muestran generalmente puntuaciones elevadas en los dominios social (Andreou, 2000; O'Moore y Kirkham, 2001) y emocional (Brendgen, Little y Krappmann, 2004). Nuestros datos vienen a confirmar en una muestra española los resultados obtenidos por estos investigadores. Una hipótesis sobre la conexión entre ambas dimensiones de la autoestima es que la conducta violenta en la escuela es a menudo alabada y apoyada por los compañeros de clase y los agresores son queridos y populares (Salmivalli, 1998), lo que hace que estos alumnos se perciban a sí mismos como figuras importantes entre su grupo de iguales y reflejen un adecuado ajuste emocional (Little et al., 2003).

Por otro lado, las bajas puntuaciones obtenidas en las dimensiones familiar y escolar por estos adolescentes se encuentran en la línea de los resultados comentados en los párrafos anteriores: los agresores suelen presentar problemas de comunicación con sus padres y ser percibidos más negativamente por sus profesores, factores que

fácilmente pueden contribuir al desarrollo de autopercepciones negativas en los contextos familiar y escolar.

Victimización Escolar

En los Estudios 1, 2, 3 y 4 se ha examinado la asociación entre los problemas de victimización escolar y las siguientes variables: comunicación del adolescente con el padre, comunicación del adolescente con la madre, percepción del alumno por el profesor, grado de distrés psicológico (síntomas depresivos y estrés percibido) experimentado por el hijo/alumno y la autoestima familiar, escolar, social y emocional de éste.

VICTIMIZACIÓN Y COMUNICACIÓN FAMILIAR

Nuestros resultados sugieren que existe una asociación entre la comunicación negativa con la figura paterna y el hecho de ser víctima de maltrato escolar por parte de los compañeros. La relación entre ambas variables parece ser, nuevamente, bidireccional. Por un lado, es posible que la existencia de un trato hiriente y hostil por parte del padre en el hogar se traslade al contexto escolar y se manifieste en un acoso sufrido a manos de los pares. Es decir, existe una relación entre el hecho de que un adolescente sea “victimizado” en el contexto familiar -al menos, por su padre- y también lo sea en el escolar -por sus compañeros-. Por otro lado, los datos también indican una relación inversa entre estas variables, de modo que la victimización en la escuela influye negativamente en la comunicación del adolescente con su padre.

Los escasos estudios existentes en la literatura científica hasta el momento que analizan conjuntamente la asociación entre variables familiares y los problemas de victimización, como por ejemplo la llevada a cabo por Perry, Hodges y Egan (2001) hipotetizan que el origen se encuentra en las malas relaciones familiares. Estos autores sostienen que la interacción negativa entre padres e hijo puede desarrollar en éste un esquema cognitivo de víctima, es decir, una autopercepción de debilidad y poca autovalía que se muestra exteriormente como un “cartel” de invitación a la victimización en la

escuela. No existen estudios, sin embargo, en nuestro contexto nacional que nos permitan profundizar en la explicación de estas relaciones y, todavía menos, que estudien separadamente el papel del padre y la madre.

La comunicación con la madre no se ha relacionado con los problemas de victimización en nuestro estudio. Esta inexistencia de asociación sugiere que el hecho de que el hijo sea victimizado en la escuela no es, en principio, a causa de una mala comunicación con su madre, ni tampoco consecuencia de esa mala comunicación. A este respecto, es posible que si el hijo sufre problemas de victimización, la madre hable del problema con éste con naturalidad sin que la relación entre ambos se resienta. No debemos olvidar, por ejemplo, que numerosos estudios han constatado que los adolescentes describen a sus madres como más abiertas a escuchar los problemas y sentimientos en comparación con los padres (Forehand y Nousiainen, 1993; Shek, 2000). Por otro lado, estudios previos también han señalado que la relación del adolescente con la madre suele ser más íntima pero también más conflictiva que con el padre (Oliva y Parra, 2004). Los conflictos entre madre e hijo son a menudo incluso normativos, de modo que es menos probable que éstos puedan afectar tan negativamente al adolescente como para provocar graves problemas de ajuste social de éste en la escuela.

VICTIMIZACIÓN Y PROFESOR

No hemos encontrado relación entre la percepción del profesor de sus alumnos y los problemas de victimización en la escuela. El hecho de que un alumno sea objeto de maltrato por sus iguales no implica que el profesor valore de modo más positivo o negativo a este alumno. Tampoco parece ocurrir que la percepción de un profesor sobre el adolescente conlleve a la victimización de éste por sus compañeros.

VICTIMIZACIÓN Y DISTRÉS PSICOLÓGICO

La victimización en la escuela presenta consecuencias negativas directas en el ajuste psicológico del adolescente. Ésta es la conclusión de nuestro estudio, así como la de investigaciones

precedentes, que muestran una asociación directa entre los problemas de victimización y la presencia de, por ejemplo, sintomatología depresiva y estrés percibido en los escolares (Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001). Sin embargo, nuestros resultados van un paso más allá en el entendimiento de la relación entre ambas variables y nos sugieren que la victimización también se relaciona de modo indirecto con el estrés psicológico, a través de los problemas de comunicación con el padre. Como acabamos de comentar en apartado anterior, los problemas de victimización se han vinculado con la comunicación negativa con el padre y, ésta a su vez, se relaciona con la presencia de síntomas depresivos y de estrés en el hijo adolescente.

VICTIMIZACIÓN Y AUTOESTIMA

Nuestros resultados sugieren que para examinar adecuadamente la relación existente entre victimización y autoestima, es necesario distinguir entre víctimas pasivas y víctimas agresivas. Ambos tipos de víctimas muestran un perfil diferente de auto percepciones. Las víctimas pasivas presentan una elevada autoestima familiar y escolar, al menos tan elevada como la de aquellos adolescentes sin problemas de victimización en la escuela, mientras que las víctimas agresivas obtienen puntuaciones bajas en estas dimensiones de la autoestima. Respecto de la autoestima social, los datos señalan que las víctimas sumisas se valoran más negativamente en este dominio de la autoestima que las víctimas agresivas, que muestran una autoestima social tan buena como la de aquellos adolescentes no implicados ni en problemas de agresividad ni de victimización en la escuela. Finalmente, ambos tipos de víctimas muestran los mismos niveles de autoestima emocional, y tampoco presentan diferencias significativas respecto de los estudiantes no implicados en este tipo de problemáticas.

En definitiva, las víctimas sumisas se perciben a sí mismas de modo más positivo en relación con los contextos familiar y escolar, y las víctimas agresivas se perciben a sí mismas más positivamente en relación con el contexto social. Estos datos nos indican que las víctimas agresivas muestran un perfil más semejante al de los

agresores “puros” que al de las víctimas “puras” o, como venimos diciendo, sumisas. En este sentido, y de modo consistente con los resultados obtenidos en estudios previos, las víctimas agresivas, al igual que los agresores, se perciben de modo negativo en el ámbito escolar (O’Moore y Kirkham, 2001) y positivo en el ámbito social (Andreou, 2000). No tenemos datos, sin embargo, de estudios que examinen la autoestima familiar en víctimas agresivas, aunque sería esperable que se perciban negativamente en este ámbito: las familias con hijos adolescentes con problemas de conducta suelen presentar un funcionamiento familiar negativo (por ejemplo, falta de apoyo parental o frecuentes conflictos) (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004), y esto puede resultar en el desarrollo de una autopercepción familiar negativa en el hijo.

Rechazo Escolar

En el Estudio 5 se ha examinado la asociación entre el rechazo escolar (teniendo en cuenta tanto a los adolescentes que son al mismo tiempo rechazados y agresivos como a aquellos que son rechazados pero no presentan problemas de conducta) y determinadas variables relacionadas con los siguientes cuatro ámbitos: individual, familiar, escolar y social.

RECHAZO ESCOLAR Y DISTRÉS PSICOLÓGICO

Según los resultados de nuestro estudio, en general, los adolescentes que sufren rechazo escolar presentan más sintomatología depresiva que aquellos sin problemas de rechazo, si bien el grado de estrés percibido es incluso mayor en el subgrupo de rechazados agresivos. Este resultado coincide por el apuntado por otros estudios como los de Hecht, Inderbitzen y Bukowski (1998) y Kiesner (2002) que subrayan la presencia de problemas de carácter psicológico como la depresión en las víctimas de rechazo escolar por los iguales.

RECHAZO ESCOLAR Y VARIABLES FAMILIARES

El funcionamiento familiar de los hogares con hijos adolescentes rechazados por sus compañeros en la escuela presenta grandes diferencias entre los rechazados agresivos y los rechazados

pasivos o no agresivos. En general, podemos decir que el perfil familiar de los adolescentes rechazados agresivos es bastante más negativo, puesto que informan de la existencia de más problemas de comunicación familiar, perciben más pautas de interacción agresiva entre sus padres, menos apoyo parental y presentan puntuaciones inferiores en autoestima familiar. Por su parte, los adolescentes rechazados no agresivos sólo difieren de los adolescentes sin problemas de rechazo escolar en una de las variables familiares consideradas en el estudio: en apoyo parental, que es inferior en los rechazados en comparación con el grupo control.

Existen estudios previos que han comparado el funcionamiento familiar de los adolescentes con y sin problemas de rechazo escolar en los que se ha observado que el rechazo escolar va asociado, por ejemplo, el bajo apoyo parental y los problemas de comunicación familiar (Barrera y Li, 1996; Lambert y Cashwell, 2003), sin embargo, no encontramos estudios comparativos de las características de los hogares de adolescentes pertenecientes a ambos subgrupos de rechazados.

RECHAZO ESCOLAR Y VARIABLES ESCOLARES

Los adolescentes rechazados agresivos obtienen puntuaciones inferiores en autoestima escolar y son peor valorados por los profesores en rendimiento académico y relación profesor-alumno que los adolescentes rechazados sin problemas de conducta en la escuela. No obstante, ambos subgrupos de estudiantes rechazados son, en términos generales, pero evaluados por el profesor en comparación con los adolescentes sin problemas de rechazo escolar. Por otra parte, los rechazados agresivos presentan una actitud bastante más negativa hacia la autoridad escolar y los estudios que los rechazados pasivos, que apenas muestran diferencias en su actitud en comparación con el grupo control: tan sólo encontramos diferencias en la indiferencia hacia los estudios, que es mayor en los rechazados.

Nuestros resultados van en la línea de los existentes hasta el momento en la literatura científica que sugieren que tanto los estudiantes rechazados como los agresivos presentan normalmente mayores tasas de fracaso escolar y relaciones de menor calidad con el

profesorado (Birch y Ladd, 1998; Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Hatzichristou y Hopf, 1996; Wentzel y Asher, 1995), si bien no disponemos de datos acerca de aquellos sujetos en los que se combinan ambos problemas: el rechazo y la agresión. Igualmente, en el caso de la actitud hacia la escuela y los estudios, se ha constatado que los estudiantes que muestran comportamientos agresivos en el contexto escolar suelen informar de actitudes más negativas hacia la escuela (Emler y Reicher, 1995; Adair, Dixon, Moore y Sutherland, 2000), lo que puede hacernos entender, al menos en parte, por qué la actitud de los rechazados agresivos es más negativa que la de los rechazados pasivos.

RECHAZO ESCOLAR Y VARIABLES SOCIALES

Nuestros resultados sugieren que no existen diferencias en apoyo percibido del mejor amigo entre adolescentes rechazados agresivos y pasivos, esto es, los adolescentes de ambos subgrupos parecen contar con el apoyo de, al menos, un mejor amigo, del que perciben apoyo. Sin embargo, sí encontramos diferencias cuando analizamos el apoyo de la pareja: en este caso los rechazados agresivos presentan puntuaciones muy superiores en comparación con los rechazados no agresivos y también con el grupo control. Una hipótesis explicativa para este resultado es que la pareja de estos adolescentes pertenezca al grupo de amistades o se trate incluso del mejor amigo/a, sin embargo, no contamos con datos que permitan apoyar definitivamente esta explicación. En la literatura científica se ha relegado tradicionalmente de las investigaciones el papel de la pareja en estudios sobre problemas de ajuste en la adolescencia, si bien, el hecho de que el adolescente cuente con el apoyo de su novio/a junto con que los adolescentes agresivos suelen beneficiarse del apoyo de una red mayor de amistades en la que, incluso, son en numerosas ocasiones la figura central (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003), puede ayudarnos a entender el elevado nivel de autoestima social que presentan los estudiantes rechazados agresivos.

Finalmente, queremos destacar que los adolescentes rechazados, en general, informan de la presencia de más eventos y cambios vitales en sus familias en el último año que aquellos sin

problemas de rechazo, aunque en el caso de los rechazados agresivos la presencia de estos acontecimientos estresantes es incluso superior, lo que puede estar relacionado con sus mayores tasas de estrés percibido, también apuntadas por nuestros resultados.

Conclusiones Finales y Limitaciones del Estudio

En la presente investigación se ha mostrado la importancia de considerar diferentes ámbitos y contextos sociales relevantes para el adolescente en el estudio de los problemas de convivencia en la escuela y, en concreto, en los problemas de comportamiento agresivo y violento, la victimización y el rechazo social por parte de los compañeros. Para concluir, comentamos a modo de resumen algunas ideas fundamentales que se derivan de nuestros resultados.

En primer lugar, destacamos la importancia de las figuras paterna y materna en los problemas de conducta en los hijos, de tal modo que, el comportamiento agresivo en la adolescencia no implica necesariamente la existencia de otros problemas de ajuste en el adolescente agresivo, como por ejemplo la presencia de síntomas depresivos, a menos que su comportamiento influya negativamente en las relaciones familiares con los padres. Esto mismo se aplica para el caso del profesor, si bien la importancia de los padres parece ser mayor. En segundo lugar, y estrechamente vinculado con lo anterior, encontramos el hecho de que los adolescentes con problemas de comportamiento en la escuela presentan índices más bajos de autoestima familiar y escolar que aquellos sin problemas de conducta. Estos resultados suponen una importante aportación del presente trabajo, ya que la literatura científica existe hasta el momento sobre la relación entre la violencia, la depresión y la autoestima no sólo es escasa sino además con resultados contradictorios.

En tercer lugar, la victimización escolar sí parece ir acompañada de otros problemas de ajuste como la presencia de estrés psicológico en la víctima. Además, es posible que estos problemas de victimización se relacionen con la comunicación negativa con el padre, de tal modo que los problemas de comunicación familiar influyan en el hecho de que el hijo se convierta en víctima a manos de sus iguales y que estos problemas de acoso en la escuela agraven, a su vez, el clima familiar del adolescente victimizado. En cuarto lugar, debido a su situación de maltrato por compañeros, las víctimas

presentan, en general, niveles bajos de autoestima social. Ahora bien, si distinguimos entre víctimas pasivas y agresivas, encontramos que las primeras muestran una autoestima más elevada en los dominios familiar y escolar que las segundas. Queremos destacar la importancia de seguir considerando en futuros estudios la distinción entre víctimas pasivas y víctimas agresivas, puesto que estos dos subgrupos de víctimas presentan un perfil diferente de ajuste que debería tenerse en cuenta en el diseño de intervenciones.

En quinto lugar, en referencia al rechazo escolar, éste también parece asociarse directamente con la presencia de distrés psicológico, índices bajos de autoestima escolar, una actitud de indiferencia hacia los estudios y evaluaciones más negativas del profesorado. Sin embargo, para el caso del rechazo escolar, al igual que para el caso de la victimización escolar, es necesario distinguir entre adolescentes rechazados agresivos y no agresivos, puesto que su perfil también es diferente. Así, en general, los adolescentes rechazados agresivos presentan más carencias afectivas en su entorno familiar y actitudes más negativas hacia la escuela y los estudios.

No obstante, a pesar de que consideramos que este trabajo contribuye a la literatura científica existente hasta el momento sobre problemas de convivencia en la escuela, reconocemos que presenta algunas limitaciones que pasamos a comentar. En primer lugar, se trata de un estudio transversal, por lo que las relaciones obtenidas entre las variables objeto de estudio podrían estar explicadas, al menos en parte, por factores dependientes del contexto y circunstancias concretas de la recogida de datos. Sería recomendable que, en futuras investigaciones, se incorpore la variable temporal y se recoja información en distintos momentos del estudio. De esta manera, el trabajo ganaría en rigor científico. Sin embargo, este tipo de estudio longitudinal requiere de mucho esfuerzo adicional que ha sido imposible sostener en la presente investigación. Hubiera sido necesario más tiempo para la elaboración de la tesis doctoral y sobre todo más medios económicos para poder contar con material suficiente de recogida de datos en tantos momentos como se hubiera planteado. Por otro lado, realizar un estudio longitudinal con muestra escolar es complicado porque los estudiantes cambian de compañeros,

de aula y de profesores en los sucesivos años de escolarización, por lo que es verdaderamente difícil hacer un seguimiento de todos los participantes.

Por otro lado, para la recogida de información, si bien hemos considerado la opinión de varios informantes, a saber: los adolescentes, sus profesores y sus compañeros (éstos últimos en el cuestionario sociométrico), sería interesante incorporar en futuras investigaciones a los padres y madres como informantes de cuestiones tales como la calidad de la comunicación familiar o el ajuste comportamental del hijo. Es posible que las medidas de autoinforme se encuentren sesgadas por la deseabilidad social del adolescente, sin embargo, si contamos con información de los padres podremos contrastar las respuestas dadas por los hijos. Igualmente, sería muy interesante preguntar a los alumnos por la percepción que tienen de su relación con el profesor, ya que en esta investigación únicamente se ha tenido en cuenta la valoración del profesor en este sentido.

Finalmente, como última consideración del estudio en conjunto, creemos que sería interesante ampliar el análisis de los problemas de violencia, victimización y rechazo escolar a edades inferiores a las estudiadas en el presente trabajo (adolescencia temprana 11-13 años y adolescencia media 14-16 años), es decir, a población infantil que curse estudios de enseñanza primaria. Sería complicado analizar estos problemas en edades superiores a los 16 años, puesto que en España la enseñanza obligatoria tiene ese límite de edad. Sin embargo, en edades inferiores a los 11 años ya se han detectado también problemas de convivencia en el aula que conviene estudiar y prevenir.

FINAL CONCLUSIONS AND LIMITATIONS OF THE STUDY

The present study has shown the relevance of considering different and important fields and social contexts for the adolescent in the study of problems of life together at school and, in particular, in violent behaviour problems, victimization, and social rejection by peers. To conclude, we summarize some of the main ideas derived from our results.

Firstly, we stress the importance of paternal and maternal figures in behavioural problems in children, so that aggressive behaviour in adolescence does not necessarily imply the existence of other adjustment problems in the aggressive adolescent, like the presence of depressive symptoms, unless his/her behaviour negatively influences family relationships with parents. Secondly, and closely related to the previous idea, we find the fact that adolescents with behavioural problems at school obtain lower punctuations in family and school self-esteem than those without behavioural problems. These results involve an important contribution of the present study, since the scientific literature focused on the relationships between violence, depression, and self-esteem, not only is really scant but also with contradictory results.

Thirdly, victimization at school seems to be accompanied by other adjustment problems like the presence of psychological distress in the victim. Moreover, these victimization problems could be related to negative communication with father, so that family communication problems may influence in the fact that a child becomes a victim at school and that this problem of maltreatment by peers worsens, in turn, family climate of the victimized adolescent. Fourthly, because of this situation of maltreatment by peers, victims show, in general, low levels of social self-esteem. However, when we distinguish between passive and aggressive victims, we find that passive victims have a higher self-esteem in family and school domains in comparison with aggressive victims. We want to emphasize the importance of considering in future studies the distinction between these two subgroups of victims, because they show a different profile of

adjustment that should be taking into account in the design of interventions.

Fifthly, regarding school rejection, it seems to be also directly associated with the presence of psychological distress, low levels of school self-esteem, attitude of indifference towards studies, and more negative evaluations from teachers. However, for the case of school rejection, as for the case of school victimization, it is necessary to distinguish between aggressive rejected and non-aggressive rejected adolescents, because their profile is also different. In this sense, in general, aggressive rejected students show more affective lacks in their family context and more negative attitudes towards school and the studies.

Nevertheless, although we consider that this study contributes to the current scientific literature about problems of life together at school, the following limitations are acknowledged. On the one hand, this is a cross-sectional investigation, so that observed relationships between variables in the study could be explained, at least in part, by factors which depend on the particular context or circumstances round the data collection. It would be recommendable to incorporate time as a variable in future researches and to collect data in several times along the study. By this way, the investigation will improve its scientific rigor. However, this type of longitudinal investigation requires a lot of additional effort that has been impossible to maintain in the present study. It would be necessary more time to develop the thesis and, mainly, more economic means in order to have enough tools to collect the data in different times. On the other hand, it is complicated to carry out a longitudinal study with a sample of students because students change their classmates, their class and their teachers along the school years, and it is very difficult to do a tracking of all participants.

To collect the data, although we have considered opinions from different sources such as the adolescents, their teachers and their classmates (in the sociometric questionnaire), it would be interesting to incorporate in future studies the point of view from parents about topics like quality of family communication or behavioural adjustment of children. It is possible that self-report measures are biased because of adolescent's social desirability, however, if we had

Conclusiones Finales y Limitaciones del Estudio

information from parents we would contrast children's answers. Likewise, it would be very interesting to ask students about their perception of relationship with teachers, since in this research we have only measured the teacher's perception.

Finally, we would find interesting to include students with ages less than 11 years old in the study of violence, victimization, and rejection problems at school (in the present study we have examined: early adolescence 11-13 years old, and middle adolescence 14-16 years old), that is to say, children studying in primary school. It would be difficult to analyse these problems in ages higher than 16 years old, because compulsory school in Spain lasts only until this age. However, in ages less than 11 years old, it has been also already detected problems of life together in the classroom which should be studied and prevented.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Adair, V. A., Dixon, R. S., Moore, D. W. y Sutherland, C. M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Ahmad, Y. y Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London: Routledge.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, DC.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W. y Smolkowski, K. (1999). Development of Adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 141-150.
- Astor, R., Pitner, R. O., Benbenishty, R. y Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. In L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts, & J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barrera, M. J. y Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bierman, K. L., (1986). The relationship between social aggression and peer rejection in middle childhood. En R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families*. (Vol. 2, pp. 151-178). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. *Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.

- Black, K. A. y McCartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development*, 6, 91-110.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. y Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Boivin, M., Poulin, F. y Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483-498.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41 (2), 137-153.
- Brendgen, M., Little, T. D. y Krappmann, L. (2000). Rejected children and their friends: a shared evaluation of friendship quality?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 45-70.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Poulin, F., Wanner, B. y Turgeon, L. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (3), 305-320.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory, *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Buelga, S. y Lila, M. S. (1999). *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: CSV.
- Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W. y van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27, 251-266.
- Carlson, J. J., y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (3), 779-792.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J. y Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in

Referencias Bibliográficas

- late childhood and adolescence. Age and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (6) 851-867.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 17-59). New York, Cambridge University Press.
- Coie, J. D. y Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depresión, anxiety, and agresión in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Criado, M. J., del Amo, A., Fernández, R. y González, J. (2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno bullying. *X Congreso INFAD sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas*. Teruel.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (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. y Rockhill, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.
- De Baryshe, B. y Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: Family and peer contexts. *Psychology in the Schools*, 35, 205-216.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, C. (2002). Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado. *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: Los desafíos de la violencia*. Alicante.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S. y Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: Implications for school counselors. *The School Counselor*, 44, 35-47.

- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1399.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S. y Price, J. M. 1990. Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development, 61*, 1289-1309
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). Frustration and Aggression. New Haven: Yale University Press.
- Dorothy, S. y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S. y Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: implications of school counselor. *The School Counselor, 44*, 35-47.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513-534.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Epps, K. y Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour, 27*, 419-429.
- Estévez, E. (2002). *Conductas disruptivas y violentas en la escuela y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis con variables sociodemográficas en población adolescente*. Trabajo de Investigación. Universidad de Valencia. Dir. Gonzalo Musitu. Valencia.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2003). Características del sistema familiar de adolescentes rechazados y populares en la escuela. *Encuentros de Psicología Social, 1* (1), 68-71.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence, 40*, 183-196.
- Estévez, E., Musitu, G., Martínez, B., Moreno, D. y Martínez, M. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?. *VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía, Valencia.
- Fagan J. y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.

Referencias Bibliográficas

- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Forehand, R. y Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213-221.
- Formoso, D., Gonzales, N. A. y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28, 175-199.
- Franz, D. Z. y Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviors. *Behavior Modification*, 25, 3-20.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive sub-types. *Child Development*, 59, 976-985.
- Garnefski, N. y Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emocional, and cognitive problems in adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1991). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R. S. Moser y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective* (pp.72-101). Springfield: Charles C. Thomas.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la ercepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaida.

- Guterman, N. B., Hahm, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health, 30*, 336-345.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67*, 1085– 1102.
- Hawker, D. y Boulton, M. (1996). Sticks and stones may break my Bones: the effects of bullying on victims. *British Psychological Society Annual Conference*. Brighton.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 239-244.
- Heaven, P. (1993). Personality predictors of self-reported delinquency *Personality and Individual Differences, 14*, 67-76
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 153-160.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 319-335.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28* (1), 59-81.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence* (en prensa).
- Herrero, J. B., Martínez, B. y Estévez, E. (2002). Actitud hacia la autoridad institucional y conductas desviadas en la escuela: el rol de la familia. *IV Encuentro de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.
- Hoover, J. H., y Juul, K. (1993). Bullying in Europe and the United States. *Journal of Emotional and Behavioural Problems, 2*, 25-29.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289-301.
- Iglesias, L. (2000). *Cero en conducta*. El Correo de la UNESCO. Enero, pp. 14-16.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2000). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., y Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association, 25* (5), 665-677.

Referencias Bibliográficas

- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92* (2), 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23* (6), 671-674.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Developmental Clinical Psychology and Psychiatry Series. London: Sage Publications.
- Kiesner, J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 463-478.
- Kochenderfer-Ladd, B., y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72* (1), 134-151.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 11*, 1-7.
- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E., y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence, 23* (3), 287-303.
- Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 72-78.
- Lila, M. S. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema, 17*, 107-111.
- Lila, M. S. y Musitu, G. (2002). Family stress, family functioning and adolescent adjustment. *VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Oxford.

- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- Loeber, R. y Stouthamer M. (1998). Juvenile agresión at home and at school. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- Maccoby, E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Infad*, 363-369. León: Universidad de León.
- Macneil, G. (2002). School bullying: an overview. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McCoy, V. H., Messiah, S. E., y Yu, Z. (2001). Perpetrators, victims and observers of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (9), 890-909.
- Maganto, J. M. y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Maag, J. W., Vasa, S. F., Reid, R. y Torrey, G.K. (1995). Social and behavioural predictors of popular, rejected, and average children. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 196-205.
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez, B. (2002). *Conductas disruptivas y violentas y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis en función de variables familiares y escolares. Proyecto de Investigación*. Trabajo de Investigación. Universidad de Valencia. Dir. Gonzalo Musitu.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (1), 64-67.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145- 1157.
- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Moncher, F. J. y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.

Referencias Bibliográficas

- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
- Mounts, N. S. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16, 58-69.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 11, 1-14.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1998). *Sex differences in direct and indirect peer victimization: the development of a multidimensional victim scale*. Colchester: University of Essex.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y 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.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- Oliva, A. y Parra A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz: *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- O'Moore, A. M. (1995). Bullying behavior in children and adolescents in Ireland. *Child Sociology*, 9, 54-72.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- O'Moore, A. M. y Hillery, B. (1991) What do teachers need to know?. En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*. Harlow: Longman.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routhledge.

- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, 23-26.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27, 191-216.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paetsch, J. J., y Bertrand, L. D. (1999). Victimization and delinquency among Canadian youth. *Adolescence*, 34 (134), 351-367.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process. A social learning approach*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pichardo, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Dir.: Eduardo Fernández y Miguel Moreno.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479, 491.
- Putallaz, M. (1997). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Reinke, W.M. y Herman, K.C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.

Referencias Bibliográficas

- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully-victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16 (2), 173-187.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57-68.
- Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615-627.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 66, 53-56.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. Norway: University of Bergen
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Sharp, S., Thompson, D. y Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology Bulletin*, 25, 37-63.
- Shek, D. T. L. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationships with, their teenage children: perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-145.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.
- Storch, E. A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School*, 39 (2), 127-138.

- Swann, W. B.Jr., Griffin, J. J.Jr., Predmore, S. C. y Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.
- Tattum, D. P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Thornberry, T. P. (1996). Empirical Support for Interactional Theory. A Review of the Literature. En J. D. Hawkins, *Delinquency and Crime. Current Theories* (pp. 198-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- van Aken, M.A.G., van Lieshout, C.F.M., Scholte, R.H.J. y Branje, S.J.T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Verschuere, K. y Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40, 501-522.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: processes and pathways. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40, 917-927.
- Wentzel, K. R. y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754- 763.
- William, K., Chambers, M., Logan, S. y Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Woodward, L. J. y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 87-104.
- White, K. J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-975.

Anexo: Cuestionarios

Escala de Violencia Escolar

Escala de Sintomatología Depresiva

Escala de Estrés Percibido

Escala de Comunicación Padres-Hijos

Escala de Agresión entre Cónyuges

Escala Multidimensional de Autoestima

Escala de Apoyo Percibido

Escala de Eventos y Cambios Vitales

Escala de Actitud hacia la Autoridad

Escala de Evaluación del Profesor

Cuestionario Sociométrico

Escala de Violencia Escolar

A continuación, encontrarás una lista de comportamientos que pueden ser realizados por chicos/as de tu edad. Lo que te pedimos es que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has realizado algunos de estos comportamientos en los últimos doce meses. (RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO).

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

SI PREFIERES NO INFORMAR SOBRE ALGUNA DE ESTAS SITUACIONES, RODEA EL NÚMERO '0' QUE SE ENCUENTRA SOMBREADO EN AQUELLAS PREGUNTAS QUE LO DESEES. ELLO NOS INDICARÁ QUE PREFIERES NO COMPARTIR ESA INFORMACIÓN CON NOSOTROS. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

1. He pintado o dañado las paredes del colegio/Instituto..... 0 1 2 3 4 5
2. He robado objetos de mis compañeros o de la escuela..... 0 1 2 3 4 5
3. He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores..... 0 1 2 3 4 5
4. He dañado el coche de los profesores..... 0 1 2 3 4 5
5. He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito.... 0 1 2 3 4 5
6. He agredido y pegado a los compañeros del colegio/Instituto..... 0 1 2 3 4 5
7. He incordiado o fastidiado al profesor/a en clase..... 0 1 2 3 4 5
8. He roto los cristales de las ventanas del colegio/Instituto..... 0 1 2 3 4 5
9. He insultado a compañeros/as de clase..... 0 1 2 3 4 5
10. He provocado conflictos y problemas en clase..... 0 1 2 3 4 5
11. He respondido agresivamente a mis profesores/as..... 0 1 2 3 4 5
12. He roto apuntes y trabajos de mis compañeros/as..... 0 1 2 3 4 5
13. He provocado conflictos entre mis compañeros/as..... 0 1 2 3 4 5
14. Alguien de colegio/instituto me miró con mala cara..... 0 1 2 3 4 5
15. Algún compañero me insultó o me pegó..... 0 1 2 3 4 5
16. Algún compañero me robó algo..... 0 1 2 3 4 5
17. Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño..... 0 1 2 3 4 5
18. Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia..... 0 1 2 3 4 5
19. Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho..... 0 1 2 3 4 5

Escala de Sintomatología Depresiva

En este cuestionario encontrarás preguntas sobre tus pensamientos durante el ULTIMO MES. Aunque algunas de las preguntas son similares, existen diferencias entre ellas y debes tratarlas como cuestiones separadas. Lo más adecuado es responder bastante deprisa. Esto es, no intentes contabilizar el número de veces que pensaste de una manera en particular; es mejor que indiques aquella que te parezca la alternativa más adecuada. Para cada pregunta elige entre las siguientes alternativas:

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

DURANTE EL ULTIMO MES:

1. Me molestaron cosas que habitualmente no me molestan..... 1 2 3 4
2. No me apetecía comer, tenía poco apetito..... 1 2 3 4
3. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos..... 1 2 3 4
4. Pensé que valía tanto como otras personas..... 1 2 3 4
5. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo..... 1 2 3 4
6. Me sentí deprimido/a..... 1 2 3 4
7. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo..... 1 2 3 4
8. Me sentí esperanzado/a con respecto al futuro..... 1 2 3 4
9. Creí que mi vida había sido un fracaso..... 1 2 3 4
10. Me sentí temeroso/a..... 1 2 3 4
11. No dormí bien..... 1 2 3 4
12. Fui feliz..... 1 2 3 4
13. Hablé menos de lo habitual..... 1 2 3 4
14. Me sentí solo/a..... 1 2 3 4
15. La gente era poco amistosa..... 1 2 3 4
16. Disfruté de la vida..... 1 2 3 4
17. Tenía lloreras..... 1 2 3 4
18. Me sentí triste..... 1 2 3 4
19. Sentí que no gustaba a la gente..... 1 2 3 4
20. Sentí que ya “no podía más”..... 1 2 3 4

Escala de Estrés Percibido

En este cuestionario encontrarás preguntas sobre tus pensamientos y sensaciones. Por favor, indica en qué medida de has sentido así durante el último mes, teniendo en cuenta los números de la siguiente tabla:

1	2	3	4	5	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	A menudo	

DURANTE EL ULTIMO MES:

1. Me he sentido triste por algo que haya sucedido inesperadamente..... 1 2 3 4 5
2. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida.. 1 2 3 4 5
3. Me he sentido tenso/a y nervioso/a 1 2 3 4 5
4. He superado satisfactoriamente los problemas y dificultades diarias..... 1 2 3 4 5
5. He sentido que me estaba enfrentando de forma adecuada a los cambios que se producían en mi vida..... 1 2 3 4 5
6. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar mis problemas personales..... 1 2 3 4 5
7. He sentido que las cosas seguían su ritmo..... 1 2 3 4 5
8. He sentido que no podía con todas las cosas que tenía que hacer..... 1 2 3 4 5
9. He podido controlar mi irritación día a día..... 1 2 3 4 5
10. He pensado que estaba harto/a de todo..... 1 2 3 4 5
11. Me he sentido furioso/a porque las cosas que me sucedían escapaban a mi control..... 1 2 3 4 5
12. Me he encontrado pensando en todas las cosas que todavía tenía que realizar..... 1 2 3 4 5
13. He sido capaz de controlar la forma en que distribuyo mi tiempo..... 1 2 3 4 5
14. He sentido que las dificultades se me amontonaban sin poder solucionarlas... 1 2 3 4 5

Escala de Comunicación Padres-Hijos

A continuación encontrarás una lista de frases que describen la relación que mantienes con TU madre y con TU padre. Piensa en qué grado cada una de ellas describe la relación que mantienes con ellos y rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

1	2	3	4	5	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	

	MI MADRE					MI PADRE				
1.- Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.- Suelo creerme lo que me dice.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.- Me presta atención cuando le hablo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.- No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.- Me dice cosas que me hacen daño.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.- Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.- Nos llevamos bien.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.- Si tuviese problemas podría contárselos.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.- Le demuestro con facilidad afecto.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.- Cuando estoy enfadado, le hablo mal.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.- Tengo mucho cuidado con lo que le digo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.- Le digo cosas que le hacen daño.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.- Cuando le hago preguntas, me responde mal.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.- Intenta comprender mi punto de vista.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.- Hay temas de los que prefiero no hablarle.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.- Pienso que es fácil hablarle de los problemas.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.- Puedo expresar mis verdaderos sentimientos.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.- Cuando hablamos me pongo de mal genio.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.- Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.- No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Escala de Agresión entre Cónyuges

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen diferentes formas que los padres tienen de responder a las discusiones y conflictos entre ellos. Piensa en qué grado cada una de esas afirmaciones se parece a la forma en que TU MADRE y TU PADRE responden a sus discusiones. Rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada una de las posibles respuestas.

1	2	3	4	5	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	

Cuando tus padres discuten:

	LO QUE HACE MI MADRE:					LO QUE HACE MI PADRE:				
1. Le insulta.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Le grita.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Le tira objetos o le golpea con ellos.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Le empuja o le pega.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Escala Multidimensional de Autoestima

A continuación encontrarás una lista de frases que describen formas de ser y de comportarse. Piensa en qué grado cada una de ellas te describe a ti y rodea con un círculo la puntuación que mejor te define. Las respuestas posibles son:

1	2	3	4	5	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	

1.	Hago bien los trabajos escolares.....	1	2	3	4	5
2.	Consigo fácilmente amigos/as.....	1	2	3	4	5
3.	Tengo miedo de algunas cosas.....	1	2	3	4	5
4.	Soy muy criticado/a en casa.....	1	2	3	4	5
5.	Mis profesoras/es me consideran un buen trabajador/a.....	1	2	3	4	5
6.	Soy una persona amigable.....	1	2	3	4	5
7.	Muchas cosas me ponen nerviosa/o.....	1	2	3	4	5
8.	Me siento feliz en casa.....	1	2	3	4	5
9.	Trabajo mucho en clase.....	1	2	3	4	5
10.	Es difícil para mí hacer amigas/os.....	1	2	3	4	5
11.	Me asusto con facilidad.....	1	2	3	4	5
12.	Mi familia está decepcionada de mí.....	1	2	3	4	5
13.	Mis profesoras/es me estiman.....	1	2	3	4	5
14.	Soy un chico/a alegre.....	1	2	3	4	5
15.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o.....	1	2	3	4	5
16.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.....	1	2	3	4	5
17.	Soy un buen estudiante.....	1	2	3	4	5
18.	Me cuesta hablar con desconocidos/as.....	1	2	3	4	5
19.	Mis amigos me estiman.....	1	2	3	4	5
20.	Mis padres me dan confianza.....	1	2	3	4	5
21.	Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.....	1	2	3	4	5
22.	Tengo muchos amigos/as.....	1	2	3	4	5
23.	Me siento nervioso/a.....	1	2	3	4	5
24.	Me siento querido/a por mis padres.....	1	2	3	4	5

Escala de Apoyo Percibido

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que se refieren a las personas que pueden ser importantes para ti, como tus padres, tu mejor amigo/a y tu novio/a. Piensa en qué grado cada una de las afirmaciones describe mejor la relación que tienes con esa persona y marca con una cruz la casilla correspondiente en la tabla. Las respuestas posibles son:

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

1. Me demuestra que me quiere

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

2. Me ayuda a decidir por mí mismo/a

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

3. Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales)

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

4. Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado..)

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

5. Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

6. Critica todo lo que hago

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

Anexo. Cuestionarios.

7. Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

8. No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

9. Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

10. Me demuestra que me admira

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

11. Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

12. Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

13. Acepta mi forma de ser

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

14. Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

Anexo. Cuestionarios.

15. Me acepta como soy

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

16. Impone reglas muy estrictas

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

17. Miente para deshacerse de mí

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

18. Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales)

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

19. Me apoya en todo lo que hago

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

20. Me deja solucionar los problemas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

21. Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

22. Critica mi trato con los demás

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

Anexo. Cuestionarios.

23. Puedo fiarme de esa persona

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

24. Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.)

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

25. Tengo que hacer exactamente lo que quiere

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

26. Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

27. Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales

Nunca Pocas Algunas Muchas Siempre
veces veces veces veces

Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

Escala de Eventos y Cambios Vitales

A continuación encontrarás una lista de sucesos o hechos que pueden haberte pasado a ti o a otro miembro de tu familia. Marca aquellos sucesos que han ocurrido en los últimos doce meses, rodeando con un círculo el número que tienes al principio de cada frase. No se trata de rodear cuantos más mejor; simplemente señala aquellos sucesos que han ocurrido en los últimos doce meses:

En los últimos doce meses me han pasado las siguientes cosas:
(Rodea con un círculo el número que tienes al principio de cada suceso que te haya ocurrido)

1. Un miembro de mi familia comenzó un nuevo trabajo.
2. Una hija soltera se quedó embarazada.
3. Mi familia pasó a depender del paro.
4. Un miembro de mi familia enfermó o se lesionó gravemente (padres, hijos, abuelos y familiares cercanos).
5. Un miembro de mi familia tuvo problemas psicológicos.
6. Un miembro de mi familia fue detenido o encarcelado en prisión o en un reformatorio.
7. Uno de mis padres perdió, dejó su empleo o se jubiló.
8. Un miembro de mi familia tuvo un aborto.
9. Murió uno de mis hermanos.
10. Un miembro de mi familia fue hospitalizado (padres, hijos, abuelos y familiares cercanos).
11. Los conflictos con mis familiares o parientes cercanos aumentaron.
12. Un miembro de mi familia consumió drogas (abuso de medicamentos, alcohol y otras drogas).
13. Un miembro de mi familia sufrió un episodio de violencia (atracó, robo, etc.) o abuso sexual fuera del hogar.
14. Mis padres se separaron o divorciaron.
15. Un miembro de mi familia dio a luz o adoptó un niño.
16. Murió uno de mis padres.

Anexo. Cuestionarios.

17. Un miembro de mi familia enfermó crónicamente o quedó incapacitado físicamente (padres, hijos, abuelos y familiares cercanos).
18. Un miembro de mi familia tuvo dificultades graves en los estudios.
19. Aumentaron las discusiones entre padres e hijos por temas relacionados con el tabaco, alcohol u otras drogas.
20. Un miembro de mi familia sufrió un episodio de maltrato o abuso sexual dentro del hogar.
21. Uno de mis padres se volvió a casar.
22. Uno de los hijos empezó a tener relaciones sexuales.
23. Murió un pariente o amigo cercano de mi familia.
24. Aumentaron las responsabilidades -cuidados, ayuda económica, etc.- de mis padres por ayudar a mis abuelos.
25. Aumentaron los conflictos y discusiones entre padres e hijos adolescentes por no estar de acuerdo acerca de los amigos y salidas de los hijos.
26. Uno de mis hermanos se casó o se fue a vivir con su pareja sin la aprobación de la familia.
27. Mi madre tuvo un embarazo difícil o no deseado.
28. Un miembro de mi familia o amigo cercano intentó suicidarse o se suicidó.
29. Uno de los miembros de mi familia se fugó de casa.
30. Aumentaron los conflictos y discusiones entre padres e hijos adolescentes por el rendimiento escolar.
31. Uno de mis hermanos se casó o se fue a vivir con su pareja con la aprobación de la familia.
32. Aumentaron los conflictos y peleas entre hermanos en mi familia.
33. Un miembro de mi familia comenzó estudios superiores.
34. Un hijo cambió de colegio o centro de enseñanza.
35. Mi familia cambió de residencia -nueva vivienda o nueva ciudad, etc.-.
36. Aumentaron los conflictos entre mis padres -peleas, discusiones, etc.-
37. Uno de mis padres o ambos cambiaron de trabajo o profesión.

Anexo. Cuestionarios.

38. Incremento en el número de tareas de la casa que quedan sin hacer.
39. Un miembro de mi familia volvió a casa, o una persona extraña se incorporó a la casa.
40. Incremento en el número de actividades fuera del hogar en las que los hijos participan.
41. Un miembro de mi familia o un familiar cercano fue internado en una institución o asilo.
42. Dificultades graves con los profesores.
43. Uno de mis hermanos se separó o divorció.
44. Dificultades graves con los compañeros de clase.
45. Uno de mis hermanos se fue a vivir solo o con amigos.
46. Dificultades graves con mi mejor amigo/a.
47. Incremento en el tiempo que el padre o madre están fuera de casa -nuevo trabajo, actividades fuera del hogar, etc.-.
48. Un hijo abandonó o fue expulsado de la escuela.
49. Un hijo tuvo un desengaño amoroso o dejó de tener un amigo importante.
50. Muerte de un amigo próximo (de la pandilla, compañero de clase, etc.).

Escala de Actitud hacia la Autoridad

Seguidamente encontrarás una lista de opiniones sobre diferentes temas. Ahora de lo que se trata es que expreses tu grado de acuerdo con esas opiniones, rodeando con un círculo tu respuesta. Las posibles respuestas son:

1	2	3	4
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1 Si por mí fuera me pondría a trabajar mañana mismo.....	1	2	3	4
2. Los reglamentos escolares no protegen a los alumnos de los abusos de los profesores.....	1	2	3	4
3. Los profesores son justos a la hora de evaluar.....	1	2	3	4
4. Ir bien en la escuela ayuda a tener éxito en la vida.....	1	2	3	4
5. En el colegio/instituto no me valoran como persona.....	1	2	3	4
6. Los profesores tratan igual a todos los estudiantes.....	1	2	3	4
7. Mis padres quieren que saque buenas notas.....	1	2	3	4
8. Los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales superiores.....	1	2	3	4
9. Los estudios no sirven para nada.....	1	2	3	4
10. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores.....	1	2	3	4
11. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos.....	1	2	3	4
12. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos.....	1	2	3	4
13. Mis padres quieren que estudie en la universidad.....	1	2	3	4
14. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela.....	1	2	3	4
15. Mis padres quieren que me ponga a trabajar lo antes posible.....	1	2	3	4
16. Los que sacan buenas notas se creen superiores a los demás.....	1	2	3	4
17. Las reglas escolares sólo favorecen a los profesores.....	1	2	3	4
18. La mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido.....	1	2	3	4
19. Estar en el colegio o instituto es una pérdida de tiempo.....	1	2	3	4
20. En el colegio/instituto sólo cuentan los que sacan buenas notas.....	1	2	3	4

Escala de Evaluación del Profesor

Valore de 1 a 10 –siendo ‘1’ muy bajo/muy malo y ‘10’ muy alto/muy bueno- la situación en la que se encuentra el alumno/a en el momento actual, realizando una estimación lo más objetiva posible.

Muchas gracias.

1. Grado de integración escolar del alumno/a

2. Rendimiento académico actual del alumno/a

3. Su relación con ese alumno/a.

Cuestionario Sociométrico

Te pedimos a continuación que nos describas tu relación con los compañeros de clase. NO UTILICES LOS NOMBRES DE TUS COMPAÑEROS/AS, SÓLO SU NÚMERO DE CLASE. En cada pregunta debes poner a los TRES COMPAÑEROS/AS que mejor se ajustan a lo que te preguntamos, pero siguiendo un orden de preferencias o de rechazos. Escribe siempre el número de tus compañeros/as según su número de lista.

<p>1. ¿A quién o quiénes elegirías como compañero/a de grupo en clase?</p> <p>1º: _____</p> <p>2º: _____</p> <p>3º: _____</p>
<p>2. ¿A quién o quiénes NO elegirías como compañero/a de grupo en clase?</p> <p>1: _____</p> <p>2º: _____</p> <p>3º: _____</p>
<p>3. ¿Quiénes crees que te elegirían como compañero/a de grupo en clase?</p> <p>1º: _____</p> <p>2º: _____</p> <p>3º: _____</p>
<p>4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían como compañero/a de grupo en clase?</p> <p>1º: _____</p> <p>2º: _____</p> <p>3º: _____</p>