

**International Journal of
Clinical and Health
Psychology**

International Journal of Clinical and
Health Psychology

ISSN: 1697-2600

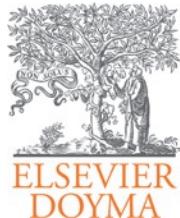
jcsierra@ugr.es

Asociación Española de Psicología
Conductual
España

Povedano, Amapola; Cava, María-Jesús; Monreal, María-Carmen; Varela, Rosa; Musitu, Gonzalo
Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective
International Journal of Clinical and Health Psychology, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 44-51
Asociación Española de Psicología Conductual
Granada, España

Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33732958006>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's homepage in redalyc.org



International Journal of Clinical and Health Psychology

www.elsevier.es/ijchp



ARTÍCULO ORIGINAL

Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective

Amapola Povedano^{a,*}, María-Jesús Cava^b, María-Carmen Monreal^a, Rosa Varela^c, Gonzalo Musitu^a

^aUniversidad Pablo de Olavide, España

^bUniversidad de Valencia, España

^cUniversidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Recibido 26 Marzo, 2014; aceptado 15 Septiembre, 2014

PALABRAS CLAVE

Adolescencia;
conducta violenta
en la escuela;
victimización;
género;
estudio ex post facto.

Victimización, soledad, violencia manifiesta y relacional en la escuela desde una perspectiva de género

Resumen Este estudio ex post facto analiza tanto las relaciones directas existentes entre la victimización y la conducta violenta manifiesta y relacional de adolescentes escolarizados como las relaciones indirectas entre esas variables a través del clima escolar, la soledad, la reputación ideal no conformista y la transgresión de normas sociales. La muestra está compuesta por 1.795 adolescentes (48% mujeres) de edades comprendidas entre 11 y 18 años ($M=14,2$; $DT=1,68$). Se utiliza un modelo de ecuaciones estructurales para analizar el efecto del clima escolar y la victimización en la conducta violenta manifiesta y relacional. Los resultados indican una relación directa y positiva entre la victimización y la conducta violenta relacional y una relación directa y negativa entre el clima escolar y la conducta violenta manifiesta. Además, el clima escolar y la victimización se relacionan indirectamente con la violencia manifiesta y relacional a través de sus relaciones con la soledad, la reputación ideal no conformista y la transgresión de normas sociales. Los resultados del análisis multigrupo indican que la relación entre la soledad y la conducta violenta relacional es significativa para los chicos pero no para las chicas. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos y sus implicaciones prácticas en el contexto escolar.

© 2014 Asociación Española de Psicología Conductual. Publicado por Elsevier España, S.L.
Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Adolescence;
Violent behavior
at school;

Abstract This ex post facto study analyzes both the direct relationships between victimization and overt and relational violent behavior of students adolescents as the indirect relationships between these variables through the school climate, the loneliness, the nonconformist ideal reputation and transgression of social norms. The sample consisted of 1,795 adolescents aged 11

*Correspondencia con el autor: Departamento de Educación y Psicología Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Ctra. de Utrera, km. 1, 41013 Sevilla, España.

Dirección correo electrónico: apovedano@upo.es (A. Povedano)

Victimization;
Gender; Ex post facto
study.

to 18 years ($M=14.2$, $SD=1.68$). We used a structural equation model to analyze the effect of school climate and victimization in violent manifest and relational behavior. The results found that a direct positive relationship between victimization and relational violent behavior and a direct negative relationship between school climate and overt violent behavior. In addition, school climate and victimization were indirectly related to overt and relational violence through its relationship with loneliness, nonconformist ideal reputation and transgression of social norms. Multigroup analysis results indicated that the relationship between loneliness and relational violent behavior was significant for boys but not for girls. Finally, we discuss the results and their practical implications in the school context.

© 2014 Asociación Española de Psicología Conductual. Published by Elsevier España, S.L.
All rights reserved.

El término violencia escolar hace referencia a diferentes tipos de comportamientos de los adolescentes en el contexto escolar: violencia hacia compañeros, violencia hacia los adultos, daños a la propiedad, vandalismo y bullying (Ortega-Ruiz, 2010). El presente estudio se centra en la violencia hacia los iguales en la escuela, es decir, la violencia que implica la victimización de un estudiante o grupo hacia otro estudiante o grupo. La victimización en la escuela se define como la experiencia de ser objeto de conductas violentas físicas, verbales y psicológicas, perpetradas por los iguales en el entorno escolar, especialmente en lugares con escasa supervisión de los adultos (Graham, 2006). La violencia escolar implica tanto conductas violentas manifiestas en forma de golpes, insultos o motes, como conductas violentas relacionales a través de la exclusión social, difundir rumores o impedir la inclusión de la víctima en un grupo (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003).

La dinámica agresor-victima configura un modelo de relación interpersonal que comporta graves consecuencias para el ajuste psicosocial de las víctimas (Guterman, Hahn y Cameron, 2002). Numerosos estudios en la literatura científica muestran una fuerte relación entre la victimización por los iguales y los problemas internalizantes, como por ejemplo, los altos sentimientos de soledad, la baja autoestima o la alta sintomatología depresiva (Hawker y Boulton, 2000), mientras que muy pocos trabajos han considerado la victimización como un factor de riesgo relacionado con conductas externalizantes como, por ejemplo, la violencia escolar.

Investigaciones recientes han transferido al contexto escolar el modelo explicativo desarrollado por Emler y Reicher (2005) sobre la relación entre la victimización y la conducta criminal y antisocial juvenil (Estévez, Jiménez, Moreno y Musitu, 2013). Según los resultados de este estudio, cuando un adolescente es víctima de violencia en la escuela confía en que las personas adultas con autoridad le protegerán. Sin embargo, la ley del silencio que impera entre los estudiantes respecto a la violencia escolar hace que, en muchas ocasiones, los adultos no detecten a las víctimas y no puedan ofrecerles una protección adecuada (Cava, 2011). Esto puede conllevar la decepción del adolescente con estos agentes, la desconfianza en las normas sociales y potenciar su percepción de soledad ante el problema que está sufriendo (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011). Siguiendo la teoría de Emler y Reicher (2005), una estrategia de autoprotección que el adolescente podría utilizar es tratar de buscar una reputación en la escuela basada en una imagen social que transmita una personalidad inconformista, rebelde o antisocial, es decir, una reputación social no

conformista. Para que esta estrategia sea eficaz los adolescentes, en muchas ocasiones, incumplen las normas sociales de convivencia en la escuela o se implican en comportamientos violentos manifiestos y relacionales como ejemplos conductuales ante sus iguales de lo que están tratando de transmitir acerca de sí mismos: yo también soy violento, no quiero ser victimizado.

Para poder prevenir este tipo de comportamientos en la escuela es importante tener en cuenta la percepción que los adolescentes tienen del clima social escolar. La percepción de los adolescentes de un clima positivo en el aula, es decir, implicarse en las actividades y tareas que se proponen en el aula, percibir a los compañeros de clase como amigos y tener una percepción positiva del profesor como un adulto de referencia y ayuda, es un importante factor para el ajuste social de los adolescentes, previene la violencia escolar y es una fuente importante para la construcción de su identidad (Estévez y Emler, 2011; Wentzel, 2010). En sentido inverso, los adolescentes victimizados en la escuela informan de una percepción negativa del clima social del aula, valoran su vida escolar como poco gratificante y se sienten menos vinculados con la escuela (Martínez, Povedano, Amador y Moreno, 2012).

Otro aspecto importante en la investigación sobre violencia y victimización escolar es el género de los adolescentes. La literatura científica indica que los chicos son más violentos de forma manifiesta y sufren más victimización manifiesta en la escuela que las chicas (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008). Podríamos decir que existe un patrón general que indica que chicos y chicas utilizan la violencia relacional de forma similar, a pesar de la disparidad en los resultados en la investigación (Card et al., 2008), aunque las chicas son victimizadas de forma relacional en mayor medida que los chicos (Putallaz et al., 2007). Además, las chicas victimizadas en la escuela, tanto de forma manifiesta como relacional, muestran más sentimientos de soledad y ansiedad social que los chicos (Storch y Masia-Warner, 2004).

El estudio de la violencia relacional ha quedado relegado del interés investigador cuando tratamos de explicar por qué algunas víctimas también son violentas con sus compañeros en el contexto escolar. No obstante, es muy probable que los estudiantes victimizados, con un perfil social y psicológico marcado por altos niveles de soledad y sintomatología depresiva y baja autoestima (Hunter, Boyle y Warden, 2007), se implicuen en mayor medida en comportamientos violentos relacionales que manifiestos. Su implicación en conductas violentas más explícitas podría tener como consecuencia que los adolescentes victimizados sean señalados, lo que no sería

coherente con su perfil psicosocial ni con los códigos implícitos de la ley del silencio que pesan sobre ellos.

A partir de la revisión teórica previa el primer objetivo que se plantea en esta investigación es analizar las relaciones de la victimización y del clima escolar con la conducta violenta manifiesta y relacional atendiendo al papel que la soledad, la reputación social no conformista y la transgresión de normas sociales tienen en estas relaciones. El segundo objetivo del presente estudio consiste en analizar las relaciones anteriormente referidas en función del género. En consecuencia, las hipótesis de partida son las siguientes: (1) la victimización se relacionará directa y positivamente con la conducta violenta relacional, pero no con la manifiesta; (2) la victimización se relacionará de forma indirecta con la conducta violenta manifiesta a través de sus relaciones directas y positivas con la soledad y con la transgresión de normas sociales; (3) el clima social escolar, percibido como positivo, se asociará directamente con una menor implicación en comportamientos violentos manifiestos del adolescente, con menos sentimientos de soledad y con una baja reputación no conformista; y (4) las relaciones planteadas en el modelo teórico serán significativamente distintas en función del género.

Método

Participantes

En este estudio participaron 1.821 adolescentes procedentes de 9 centros educativos (públicos y concertados) pertenecientes a Andalucía occidental (España). Se seleccionaron centros de ESO y Bachillerato de las provincias de Sevilla (4), Córdoba (2), Cádiz (2) y Huelva (1), ubicados en entornos rurales y urbanos. La muestra es representativa de la comunidad educativa andaluza que contó con 266.985 estudiantes de ESO y Bachillerato en el curso escolar 2012-2013. Se asumió un error muestral de $\pm 2,5\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0,50. El tamaño de la muestra requerido fue de 1.528 alumnos. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos andaluces. Los estratos se establecieron en función de la variable provincia y titularidad. La muestra definitiva fue de 1.795 adolescentes de ambos性 (48% mujeres) de 11 a 18 años ($M=14,2$; $DT=1,68$) después de excluir a 26 alumnos (1,45%) por los siguientes motivos: aquiescencia en las respuestas (12); dificultades de comprensión (alumnado extranjero) (7); abandono voluntario de la investigación (3) y no tener la aprobación paterna (4). Los datos perdidos por escalas se obtuvieron mediante el método de imputación por regresión. Este método supone que las filas de la matriz de datos constituyen una muestra aleatoria de una población normal multivariante (Medina y Galván, 2007).

Instrumentos

– Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little et al., 2003). Esta escala mide, con 24 ítems y un rango de

respuesta entre 1 (*muy en desacuerdo*) y 4 (*muy de acuerdo*), dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, la *Violencia Manifiesta* (e.g., “Soy una persona que pega a los demás”), en sus formas *Pura*, *Reactiva* e *Instrumental* y por otro lado, la *Violencia Relacional* (e.g., “Cuando alguien me enfadauento rumores sobre esa persona”), también en sus formas *Pura*, *Reactiva* e *Instrumental*. El alfa de Cronbach de las seis dimensiones en la presente investigación fue de 0,68, 0,78, 0,81, 0,60, 0,63 y 0,71 respectivamente. El coeficiente de fiabilidad fue de 0,88 y 0,81 para las subescalas *Conducta Violenta Manifiesta* y *Relacional*, respectivamente en la presente investigación.

- Escala de Victimización en la Escuela (basada en la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph, 2000). Esta escala mide, con 20 ítems y un rango de respuesta entre 1 (*nunca*) y 4 (*muchas veces*), con qué frecuencia durante el último año han experimentado alguna de las experiencias de victimización descritas. La escala cuenta con una estructura de tres factores: *Victimización Relacional*, (e.g., “Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no se relacionen conmigo”); *Victimización Física* (e.g., “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado”) y *Victimización Verbal* (e.g., “Algún compañero/a me ha insultado”). El alfa de Cronbach en la presente investigación para esta muestra fue de 0,89, 0,66 y 0,87, respectivamente.
- Versión española de la Escala de Clima Social Escolar (CES; Moos y Trickett, 1973) desarrollada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). De los 90 ítems que componen la escala se utilizaron para este trabajo los 30 ítems de la dimensión *Relaciones Interpersonales* por considerar que es la más relevante para evaluar el Clima Social Escolar y para los objetivos de esta investigación (Moreno, Povedano, Martínez y Musitu, 2012). Las alternativas de respuesta están formuladas en *verdadero* o *falso* y cuenta con tres subescalas: *Implicación* (e.g., “Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor”), *Ayuda del Profesor* (e.g., “El profesor muestra interés por sus alumnos”) y *Amistad* (e.g., “En esta clase se hacen muchas amistades”). La fiabilidad de las subescalas (alfa de Cronbach) en la presente investigación fue de 0,63, 0,61 y 0,68, respectivamente.
- Versión española de la Escala de Soledad (UCLA Loneliness Scale; Russell, Peplau y Cutrona, 1980), desarrollada por Expósito y Moya (1993). Esta escala consta de 20 ítems que evalúan, con un rango de respuesta entre 1 (*nunca*) y 4 (*siempre*), el grado de soledad del adolescente (e.g., “Con qué frecuencia sientes que te falta compañía”). En la presente investigación el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach fue de 0,88.
- Dimensión Reputación Ideal No Conformista de la Escala de Reputación Social (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999). Este instrumento se compone de 7 ítems que evalúan la reputación ideal del adolescente como persona antisocial y no conformista con una escala de 4 alternativas de respuesta entre 1 (*nunca*) y 4 (*siempre*) (e.g., “Me gustaría que los demás pensasen que yo soy un chico/a duro/a”). El alfa de Cronbach en la presente investigación de esta subescala fue de 0,80.
- Dimensión Actitud Positiva hacia la Transgresión de Normas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes (AAI-A; Cava, Estévez, Buelga y Musitu, 2013), compuesta por 4 ítems que evalúan la acti-

tud del adolescente hacia el incumplimiento de normas en la escuela, con un rango de respuesta entre 1 (*nada de acuerdo*) y 4 (*totalmente de acuerdo*) (e.g., “Si una regla escolar no te gusta lo mejor es saltársela”). El alfa de Cronbach obtenido para esta subescala en la presente investigación fue de 0,74.

Procedimiento

Tras la obtención de los permisos institucionales correspondientes (Dirección del Centro) y parentales (escrito firmado por los padres sobre su consentimiento) se realizó la aplicación de los instrumentos por investigadores expertos y entrenados en las aulas habituales durante un período regular de clase. Se insistió a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria, anónima y previo consentimiento paterno. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

Análisis de datos

En primer lugar se calcularon las correlaciones de Pearson entre todas las variables objeto de estudio y análisis de diferencias de medias por género (prueba *t* para muestras independientes). A continuación, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para analizar la relación existente entre las variables. Con el fin de determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes se utilizaron estimadores robustos ya que el coeficiente del estimador normalizado ($112,1501 > 1,96$) (Coeficiente de Mardia Normalizado = 119,5591) indica que no hay normalidad multivariante. Por último, se efectuó un análisis multigrupo para comprobar la invarianza estructural del modelo en función del género. Para llevar a cabo este propósito se compararon dos modelos: uno con restricciones (asume que las relaciones entre las variables son iguales para chicos y chicas) y otro sin restricciones (estima todos los coeficientes en ambos grupos). Para la comparación de ambos modelos anidados se utilizó una expresión de Satorra y Bentler (1994) que permite escalar la prueba de diferencia estadística.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las correlaciones entre las variables junto con las medias y las desviaciones típicas. Los resultados muestran correlaciones significativas entre todas las variables, por lo que se incluyeron en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales. Respecto al género, en los análisis de la prueba *t*, observamos diferencias significativas en las siguientes variables: por una parte los chicos obtuvieron puntuaciones más elevadas que las chicas en victimización verbal y física, reputación ideal no conformista, transgresión de normas sociales, en las tres dimensiones de

la conducta violenta manifiesta y en las dimensiones violencia relacional pura e instrumental; por otra, las chicas obtuvieron puntuaciones superiores a los chicos en clima social escolar, en las dimensiones ayuda del profesor y amistad.

A continuación, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para analizar la relación existente entre las variables. Los factores latentes incluidos en el modelo fueron: (1) Clima Escolar, con tres indicadores o variables observadas: Implementación, Amistad y Ayuda del Profesor; (2) Victimizeración, con tres indicadores: Victimizeración Verbal, Victimizeración Física y Victimizeración Relacional; (3) Conducta Violenta Manifiesta, con tres indicadores: Pura, Reactiva e Instrumental; (4) Conducta Violenta Relacional, con tres indicadores: Pura, Reactiva e Instrumental. Las variables observadas incluidas en el modelo fueron: (5) Soledad; (6) Transgresión de Normas Sociales; (7) Reputación Ideal No Conformista. En la Tabla 2 se presenta la estimación de parámetros, el número de ítems cargado en cada factor, el error estándar y la probabilidad asociada para cada variable observada en su factor correspondiente. Hay siete factores construidos a partir de un solo indicador que presentan una carga factorial con valor 1 y error 0. Teniendo en cuenta que se desaconseja utilizar una única medida de ajuste global del modelo (Hu y Bentler, 1999), se calcularon varios índices. [S-B $\chi^2 = 299,243$; g.l. = 70, $p < 0,001$, CFI = 0,953, GFI = 0,97, NNFI = 0,95, AGFI = 0,95, RMR = 0,008 y RMSEA = 0,043 (0,038, 0,048)]. Valores por encima de 0,95 para los índices CFI, GFI, NNFI y AGFI y valores por debajo de .05 para RMR y RMSEA son indicativos de un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). El modelo calculado ajustó bien a los datos. Este modelo explica el 48% de la conducta violenta relacional.

La Figura 1 muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Los resultados mostraron distintas relaciones de influencia entre la victimización y la conducta violenta manifiesta y relacional del adolescente. La victimización presenta una asociación directa y positiva con la conducta violenta relacional ($\beta = 0,09$; $p < 0,001$) y también una asociación indirecta ya que muestra una estrecha relación positiva con la soledad ($\beta = 0,22$; $p < 0,001$) que a su vez se relaciona directa y positivamente con la conducta violenta relacional ($\beta = 0,06$; $p < 0,001$). La victimización no presenta una asociación directa con la conducta violenta manifiesta, pero sí indirecta. Así, la victimización se relaciona directa y positivamente con la soledad ($\beta = 0,22$; $p < 0,001$) y la transgresión de normas ($\beta = 0,09$; $p < 0,001$). A su vez, la soledad presenta una relación directa y positiva con la transgresión de normas ($\beta = 0,06$; $p < 0,05$), variable que tiene una relación directa y positiva con la violencia manifiesta ($\beta = 0,36$; $p < 0,001$). Además, el clima en el aula se vincula directa y negativamente con la victimización ($\beta = -0,34$; $p < 0,001$), con la soledad ($\beta = -0,32$; $p < 0,001$), con la reputación ideal ($\beta = -0,18$; $p < 0,001$) y con la violencia manifiesta ($\beta = -0,12$; $p < 0,001$). Finalmente, la reputación ideal tiene una relación directa y positiva tanto con la violencia manifiesta como con la relacional ($\beta = 0,26$; $p < 0,001$ y $\beta = 0,06$; $p < 0,001$, respectivamente).

Por último, como se muestra en la Tabla 3, en el análisis multigrupos se encontraron diferencias significativas entre el modelo sin restringir y el restringido $\Delta\chi^2$ (24, $N = 1741$) = 141,23; $p < 0,001$. Con el fin de determinar qué elementos del

Tabla 1 Matriz de correlaciones entre las variables del modelo y pruebas t de Student en función de género.

Variables	M (DT)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1. Victimizerización	1,63 (0,56)	1															
Verbal																	
2. Victimizerización	1,2 (0,33)	0,65**	1														
Física																	
3. Victimizerización	1,42 (0,42)	0,75**	0,62**	1													
Relacional																	
4. Clima	1,41 (0,21)	-0,21**	-0,16**	-0,018**	1												
Implicación																	
5. Clima Amistad	1,69 (0,20)	-0,23**	-0,19**	-0,21**	0,44**	1											
6. Clima Ayuda al profesor	1,65 (0,23)	-0,10**	-0,12**	-0,10**	0,34**	0,26**	1										
7. Soledad	1,82 (0,39)	0,29**	0,28**	0,34**	-0,19**	-0,30**	-0,18**	1									
8. Reputación	1,32 (0,37)	0,10**	0,18**	0,10**	-0,11**	-0,17**	-0,26**	0,13**	1								
Ideal no																	
Conformista																	
9. Transgresión de Normas Sociales	1,65 (0,64)	0,11**	0,15**	0,08**	-0,16**	-0,14**	-0,28**	0,09**	0,39**	1							
10. Violencia Manifiesta Pura	1,37 (0,38)	0,26**	0,28**	0,21**	-0,17**	-0,22**	-0,24**	0,17**	0,44**	0,40**	1						
11. Violencia Manifiesta Reactiva	1,71 (0,59)	0,17**	0,18**	0,11**	-0,16**	-0,13**	-0,22**	0,05	0,36**	0,40**	0,59**	1					
12. Violencia Manifiesta Instrumental Relacional	1,18 (0,34)	0,23**	0,28**	0,24**	-0,09**	-0,16**	-0,22**	0,16**	0,37**	0,38**	0,68**	0,52**	1				
13. Violencia Pura	1,34 (0,38)	0,24**	0,26**	0,25**	-0,12**	-0,20**	-0,19**	0,23**	0,27**	0,28**	0,53**	0,36**	0,62**	1			
14. Violencia Relacional																	
Reactiva																	
15. Violencia Relacional																	
Instrumental																	
Notas: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.																	
M Chicos/Chicas																	
(Valor t de Student)	1,66/1,59 (2,3)*	1,24/1,15 (5,5)***	1,4/1,44 (-1,7)	1,43/1,41 (1,9)	1,67/1,17 (2,2)*	1,66/1,68 (1,3)	1,84/1,81 (7,8)***	1,57/1,39 (5,5)***	1,75/1,56 (8,1)***	1,45/1,3 (8,2)***	1,89/1,52 (12,3)***	1,25/1,11 (8,1)***	1,39/1,29 (4,9)***	1,93/1,9 (1,1)	1,33/1,2 (6,4)***		

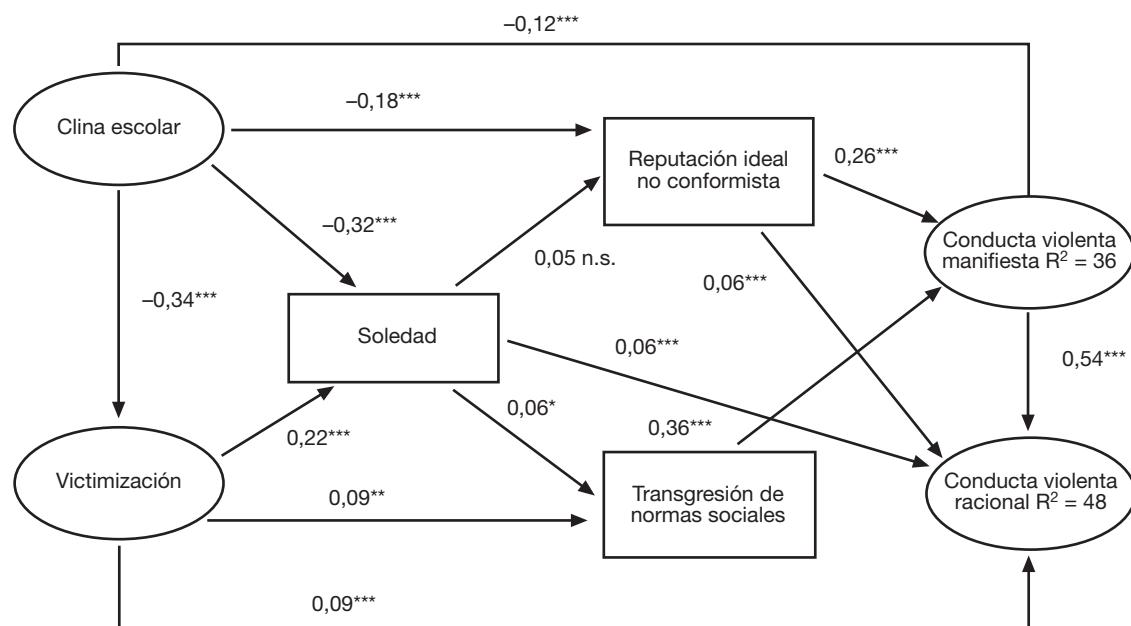


Figura 1 Solución estandarizada del modelo con los coeficientes de correlación y la significación estadística. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Tabla 2 Estimaciones de parámetros, número de ítems, errores estándar y probabilidad asociada.

Variables	Número de ítems	Cargas factoriales
(1) Clima social en el aula		
Implicación	10	1 ^a
Amistad	10	1,23** (0,08)
Ayuda del Profesor	10	0,92** (0,07)
(2) Victimizería		
Victimería Verbal	6	1 ^a
Victimería Física	4	0,50** (0,03)
Victimería Relacional	10	0,73** (0,03)
(3) Violencia Manifiesta		
Violencia Manifiesta Pura	4	1 ^a
Violencia Manifiesta Reactiva	4	1,22** (0,06)
Violencia Manifiesta Instrumental	4	0,79** (0,04)
(4) Violencia Relacional		
Violencia Relacional Pura	4	1 ^a
Violencia Relacional Reactiva	4	0,81** (0,06)
Violencia Relacional Instrumental	4	1,02** (0,04)
(5) Soledad	20	1 ^a
(6) Reputación Ideal no Conformista	4	1 ^a
(7) Transgresión de Normas Sociales	4	1 ^a

Nota: ^a Fijado a 1 durante la estimación. ** $p < 0,01$.

modelo generaban estas diferencias se inspeccionaron los resultados del Test de los Multiplicadores de Lagrange (ML) proporcionado por el EQS. Esta prueba mostró que ambos grupos (chicos y chicas) difieren en un path: la asociación entre conducta violenta relacional y soledad para chicos es significativa y positiva ($\beta = 0,012$, $p < 0,001$), pero no es significativa en chicas ($\beta = 0,027$; n.s.). Una vez liberada esta restricción, el modelo resultó ser estadísticamente equivalente para ambos grupos $\Delta\chi^2$ (22, $N = 1741$) = 131,37; $p < 0,001$.

Discusión

En el presente estudio se han analizado tanto las relaciones directas existentes entre la victimización y la conducta violenta manifiesta y relacional de adolescentes escolarizados como las relaciones indirectas de esas variables a través del clima escolar, la soledad, la reputación ideal no conformista y la transgresión de normas sociales. Los resultados obtenidos muestran una relación directa entre la victimización y la conducta violenta relacional pero no con la manifiesta, como planteaba la primera hipótesis. Es probable que los estudiantes victimizados, que presentan un perfil psicosocial marcado por los altos sentimientos de soledad, la baja autoestima y la alta sintomatología depresiva (Hawker y Boulton, 2000), se impliquen en mayor medida en conductas violentas relacionales, más sutiles, anónimas y coherentes con su perfil, que en comportamientos violentos, más explícitos y directos como los asociados a la conducta violenta manifiesta.

En relación a la segunda hipótesis, se observó una relación indirecta entre la victimización y la conducta violenta manifiesta, a través de sus relaciones con la soledad y la transgresión de normas sociales. Es factible que los sentimientos de soledad y aislamiento que sufren los estudiantes victimizados lleven implícito una cierta desconfianza en las figuras de autoridad y en los mecanismos de preven-

Tabla 3 Análisis multigrupo.

Modelo	Descripción	S-B χ^2	g.l.	Modelos animados comparados	Diferencia S-B χ^2	Diferencia g.l	p
Modelo 1	Modelo con restricciones	477,23	163		-	-	-
Modelo 2	Modelo sin restricciones	336,01	139	Modelo 1 -Modelo 2	141,23	24	<0,001
Modelo a	1 restricción liberada	467,36	161	Modelo 1a-Modelo 2	131,37	22	<0,001

Path soledad → Conducta violenta relacional es significativa para chicos ($\beta = 0,124$, $p < 0,001$), pero no lo es para chicas ($\beta = 0,027$, n.s.).

ción e intervención establecidos para evitar los casos de violencia en el entorno escolar. Una forma de manifestar este malestar y frustración es a través de la transgresión de normas sociales que los adultos han diseñado para mejorar la convivencia en la escuela y que los propios adolescentes perciben como poco eficaces (Estévez et al., 2011). Así, una vez se han transgredido las normas sociales, que muestran los límites aceptables de comportamiento en la escuela, los adolescentes podrían implicarse en mayor medida en conductas violentas manifiestas (Buelga et al., 2009).

Un resultado que nos parece de interés resaltar es que un clima social escolar percibido como positivo por los adolescentes podría tener en el aula un efecto protector frente a los comportamientos violentos manifiestos, tal y como se planteaba en la tercera hipótesis. Este efecto se puede atribuir al hecho de que en un aula con un buen clima social los estudiantes descubren pocos estímulos, si alguno, para implicarse en comportamientos explícitos y directos que distorsionen el buen clima creado por todos (Moreno et al., 2012). Además, parece que un buen clima en el aula suprime el interés de los alumnos por la reputación no conformista y evita la percepción de soledad de los adolescentes. Así, en las relaciones observadas en el modelo se subraya que cuando la víctima no confía en el apoyo y orientación que puede recibir de profesores y compañeros y percibe un clima escolar negativo, es más probable que opte por respuestas disfuncionales -violencia manifiesta y relacional- que funcionales -diálogo y comunicación- (Jiménez, Estévez, del Moral y Povedano, 2011).

Por último, las diferencias de género encontradas en la magnitud de las variables señaladas confirman los resultados de estudios previos (Estévez, Povedano, Jiménez y Musitu, 2012; Hong y Espelage, 2012). Sin embargo, nuestros resultados muestran que el modelo estructural solo varía en uno de los paths planteados: la relación entre la soledad y la conducta violenta relacional es significativa y positiva para los chicos, pero no para las chicas. Para las chicas victimizadas que tienen altos sentimientos de soledad, la implicación en comportamientos violentos no supondría un efecto de amortiguación, o de buffer, de estos sentimientos, lo que sí ocurre en los chicos (Baron y Kenny, 1986). De esta forma, la ausencia de habilidades psicosociales de los chicos victimizados que también agreden podría fomentar la elección de estrategias más sutiles y coherentes con su perfil (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012), como la violencia relacional, cuando tratan de defenderse o responder a este estresor.

Los resultados obtenidos en esta investigación tienen, además, implicaciones prácticas relevantes. La sutileza de las conductas violentas relacionales en el aula y la ley del silencio que impera para las víctimas de violencia escolar podrían impedir que los adultos sean conscientes de la sit-

uación que sufren estos estudiantes. Trabajar en esta línea parece fundamental para que los jóvenes que sufren situaciones de victimización en la escuela no se sientan solos, defraudados y desprotegidos ante esos abusos y tengan que optar por medidas de auto-protección. La implementación en las escuelas de talleres específicos para el profesorado y los equipos de apoyo psicopedagógico sobre las señales, muy sutiles en ocasiones, que permiten una detección precoz de situaciones de victimización, y aportarles herramientas para afrontar situaciones de violencia en el aula, pueden fomentar respuestas más ajustadas de los adolescentes y, principalmente, prevenir situaciones de victimización. Además, que el profesorado fomente un buen clima en el aula parece ser un factor de protección de la violencia en la escuela y el consenso de normas en el aula podría ser una de las vías para conseguirlo (Álvarez, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013).

En resumen, este trabajo proporciona claves novedosas sobre las víctimas que se defienden con violencia relacional hacia sus compañeros en la escuela. Sin embargo, nuestra investigación cuenta con algunas limitaciones. En esta investigación se ha tenido en cuenta el género de los adolescentes, pero no la construcción del género como una variable. El presente trabajo se ha desarrollado bajo el análisis del género como una herramienta analítica (Stewart y McDermott, 2004), examinando variables marcadas por el género como la victimización y la conducta violenta escolar de los adolescentes. Además, se trata de un diseño transversal y no es posible establecer relaciones causales. La incipiente investigación sobre las víctimas que también son violentas en la escuela sugiere que, aunque es un grupo poco numeroso, estos adolescentes se encuentran en situación de alto riesgo. Futuras investigaciones podrán seguir profundizando en esta línea atendiendo a otros factores relevantes como la familia, los pares y las características individuales de estos adolescentes (Cerezo, Méndez y Ato, 2013; Sobral, Villar, Gómez, Romero y Luengo, 2013). Nuestros resultados indican que cuando tratamos de explicar por qué algunas víctimas se defienden con violencia en la escuela, la conducta violenta relacional, la percepción que tienen del clima escolar, el género y los sentimientos de soledad son variables psicosociales relevantes.

Financiación

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 "La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica", subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y del proyecto de investigación FP7-PEOPLE-2012-IRSES N° 318960 "Género y Ciudadanía"

subvencionado por el Subprograma People del 7º Programa Marco Europeo de I+D dentro del programa Marie Curie Action de la Unión Europea.

Referencias

- Álvarez, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 199-217.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: Differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20, 183-192.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29, 540-548.
- Cerezo, F., Méndez, I. y Ato, M. (2013). Moderating role of family and friends' factors between disocial behavior and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 171-180.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, M. A. Hogg y J. M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 211-241). Nueva York: Psychology Press.
- Estévez, E. y Emller, N. (2011). Assessing the links among adolescent and youth offending, antisocial behaviour, victimization, drug use, and gender. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 269-289.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Estévez, E., Jiménez, T. Moreno, D. y Musitu, G. (2013). From victim to aggressor: An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13.
- Estévez, E., Povedano, A., Jiménez, T. I. y Musitu, G. (2012). Agresión en Adolescencia: A Gender Perspective. En F. Columbus (Ed.), *Psychology Aggression: New Research* (pp. 37-57). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Expósito, F. y Moya, M. (1993). Validación de la UCLA loneliness scale en una muestra española. En F. Loscertales y M. Marín (Eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp. 355-364). Sevilla: Eudema.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school. Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 317-321.
- Guterman, N., Hahn, H. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hawker, D. S. y 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.
- Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. y Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 797-810.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., del Moral, G. y Povedano, A. (2011). Violencia y victimización entre iguales: factores de riesgo y protección en la familia, la escuela y la comunidad. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder* (403-425). Madrid: Morata.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S. y Hawley, P. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28, 875-882.
- Medina, F. y Galván, M. (2007). *Imputación de datos: teoría y práctica*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (2012). Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 1013-1023.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27, 169-182.
- Putallaz, M., Grimes, C., Foster, K., Kupersmidt, J., Coie, J. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Russell, D., Peplau, L. y Cutrona, C. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. En A. Von Eye y C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Los Angeles, CA: Sage.
- Sobral, J., Villar, P., Gómez, J. A., Romero, E. y Luengo, M. A. (2013). Interactive effects of personality and separation as acculturation style on adolescent antisocial behaviour. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 25-31.
- Storch, E. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Stewart, A. y McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.
- Wentzel, K. (2010). Students' relationships with teachers. En J. L. Meece y J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75-91). Nueva York: Routledge.