



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CENTROS ESPECIALIZADOS Y NORMALIZADOS DE SECUNDARIA: RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA, AGRESIVIDAD, VICTIMIZACIÓN Y CALIDAD DE VIDA EN ESTUDIANTES DE GRANADA CAPITAL

Tesis Doctoral Presentada por:

JOSE MARÍA VILCHES AZNAR

Tesis Doctoral Dirigida por:

DR. FÉLIX ZURITA ORTEGA

DR. JAVIER CACHÓN ZAGALAZ

Granada, 2014.

Editor: Universidad de Granada
Autor: José María Vilches Aznar
ISBN: JI Ì È | ÈFG È Í ÈH
WÜÖq KÖ | Öq à | È ^ È Æ È Ì È Æ Ì Í JÁ

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
GRANADA**

**CENTROS ESPECIALIZADOS Y
NORMALIZADOS DE SECUNDARIA: RELACIÓN
ENTRE AUTOESTIMA, AGRESIVIDAD,
VICTIMIZACIÓN Y CALIDAD DE VIDA EN
ESTUDIANTES DE GRANADA CAPITAL**

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor
por D. JOSE MARIA VILCHES AZNAR, dirigida por los
Doctores D. FÉLIX ZURITA ORTEGA y,
D. JAVIER CACHON ZAGALAZ.

Granada, noviembre de 2014

Fdo. José María Vilches Aznar

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA

D. **Félix Zurita Ortega**, Doctor por la Universidad de Granada y D. **Javier Cachón Zagalaz**, Doctor por la Universidad de Jaén.

En calidad de Directores de la Tesis Doctoral que presenta D. José María Vilches Aznar, bajo el título "*CENTROS ESPECIALIZADOS Y NORMALIZADOS DE SECUNDARIA: RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA, AGRESIVIDAD, VICTIMIZACIÓN Y CALIDAD DE VIDA EN ESTUDIANTES DE GRANADA CAPITAL*"

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, noviembre de 2014

Fdo. Félix Zurita Ortega

Fdo. Javier Cachón Zagalaz

AGRADECIMIENTOS

Cuando empecé el Master en Antropología Forense de la Universidad de Granada no podía imaginarme en el jardín en el que me iba a meter: ha pasado un tiempo desde aquello, y debo de reconocer que si no es por mi estimado, Félix y por Maite, Rebeca y Álvaro, mi familia, que me han dado caña, ni habría dejado el dichoso jardín para tiempos más lejanos.

Por supuesto, este trabajo de investigación no se podría haber llevado a cabo sin la colaboración de los centros educativos implicados y de los alumnos que se han prestado a contestar a los diferentes formularios, sin olvidarme, por supuesto, de aquellas personas que me han ayudado en las tomas de campo (Asun, Rebeca, Maite e Inma) o en los análisis (Luis y Sonia).

Personalmente estoy muy agradecido a todos ellos.

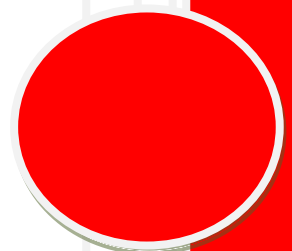
Agradecer también a la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y a su Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal por el apoyo personal y técnico dispensado

También agradecer a mis directores por su capacidad de trabajo, su tesón y sus ganas, en todo momento, de hacer las cosas bien, aunque eso implicara volver sobre mis pasos más de una vez, agradecer profundamente al Doctor Zurita que no me dejara bajar la guardia. Gracias Félix.

Igualmente no puedo obviar mis agradecimientos al Doctor Cachón que desde la lejanía ha supervisado y corregido el documento dándole un enfoque científico de gran calidad.

A Serafo y Dolores por haberme inculcado, entre otras muchas cosas, optimismo y perseverancia, A Maite por todo lo que me ha dado en estos más de treinta y dos años, a Álvaro y Rebeca por las alegrías y no alegrías que les quedan por darme. Os quiero y muchas, muchas gracias.

RESUMEN



RESUMEN

Las cifras de episodios de violencia en adolescentes va en aumento y generan un cierto malestar en la sociedad actual; uno de los factores que incide en esta situación, es el lugar de procedencia del joven. Por tanto la relación existente entre vivir en el domicilio familiar o fuera de él unido a las dificultades de convivencia entre iguales, comportamientos agresivos y de bullying produce alguna alteración a nivel social. El estudio de comportamientos agresivos en relación a la autoestima, calidad de vida o actividad física se ha analizado desde diferentes perspectivas; sin embargo son escasos los estudios que relacionan estos parámetros según el lugar donde residen los adolescentes.

Los objetivos de este trabajo fueron describir y determinar las relaciones entre variables sociodemográficas, físico-deportivas, de conductas agresivas y victimización, así como de satisfacción y académicas, de los adolescentes de Granada Capital (España) y comprobar si los parámetros de lugar de residencia y género pueden determinar un perfil psicosocial, físico-deportivo, de satisfacción y académico en los adolescentes de esta ciudad.

La participación de un total de 2.273 adolescentes de 13 a 17 años, permitió el registro y evaluación de las variables Sociodemográficas, Académicas y Físico-Deportivas (hoja de autoregistro), Victimización (escala de victimización en la escuela), Conducta Violenta (medida con la escala de conducta violenta en la escuela), Autoestima (Test de Rosenberg), Bullying y Satisfacción (escala de satisfacción con la vida).

El análisis realizado mediante los programas SPSS 20.0 y AMOS 18 determinó que más de la mitad de los adolescentes indicaron que sin ser agresores sí que fueron testigos de casos de Bullying, que los niveles de Agresividad (Manifiesta y Relacional) eran similares, mientras que la Victimización de tipo Verbal, era la que tenía un incremento con respecto a las otras tipologías. También se constató que uno de cada diez adolescentes no vivía en residencia familiar; que la mayor parte de los adolescentes realizaban Actividad Física de forma continuada y la mayor parte practicaban deportes colectivos de contacto.

En lo referente al lugar donde residían objeto principal de este trabajo, se estableció que los adolescentes que no vivían en residencia familiar, mostraron niveles de agresividad y victimización muy altos en comparación con los que si residían en el hogar familiar; eran más acosadores y del mismo modo sufrían más acoso; la práctica de actividad física es similar en ambos grupos aunque los residentes fuera del hogar familiar realizan más modalidades de contacto; estaban menos satisfechos y tenían niveles de autoestima más bajos al igual que las calificaciones eran peores y tenían más intención de trabajar que los residentes en el hogar familiar.

PALABRAS CLAVE

Lugar de Residencia; Agresividad; Bullying; Victimización; Actividad Física; Satisfacción; Autoestima; Adolescentes; Educación.

ABSTRACTS

The figures of violence in teens are increasing and generate some discomfort in today's society; one factor that influences this situation is the place of origin of the young. Therefore the relationship between living in the family home or outside attached to the difficulties of coexistence between equals, aggressive behavior and bullying occurs any change at the societal level. The study of aggressive behavior in relation to self-esteem, quality of life and physical activity has been analyzed from different perspectives; however few studies that relate these parameters depending on where they reside adolescents.

The objectives of this study were to describe and determine the relationships between physical sports, sociodemographic variables, aggressive behavior and victimization, as well as satisfaction and academic, adolescents Capital Granada (Spain) and check if the parameters of residence and gender could determine a physical-athletic and academic satisfaction in adolescent psychosocial profile of this city.

The participation of a total of 2,273 adolescents aged 13-17 years allowed the registration and evaluation of Sociodemographic variables, Academic and Physical-Sports (sheet of self-registration), victimization (scale victimization at school), Violent Conduct (measured with the scale of violent behavior at school), Self Esteem (Test of Rosemberg), Bullyng and satisfaction (scale of satisfaction with life).

The analysis performed using the SPSS 20.0 and AMOS 21 programs found that more than half of adolescents indicated that without being bullies themselves who witnessed cases of Bullying, Aggression levels (Expresses and Relational) were similar, while the Verbal victimization type was the one with an increase compared to the other types. It was also found that one in ten adolescents lived in family residence; that most adolescent physical activity performed continuously and most practiced collective contact sports.

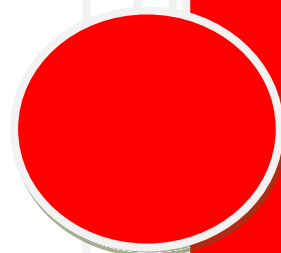
With regard to the place where they resided main object of this study, it was established that

adolescents not living in a family home, showed levels of aggression and victimization very high compared to that if residing in the family home; were more stalkers and likewise suffer more harassment; the practice of physical activity is similar in both groups although residents outside the home do more types of contact; were less satisfied and had lower levels of self-esteem as ratings were worse and were more intended to work that residents in the family home.

WORDS KEY

Place of Residence; Aggressiveness; Bullying; Victimization; Physical Activity; Satisfaction; Esteem; Adolescents; Education.

ÍNDICE

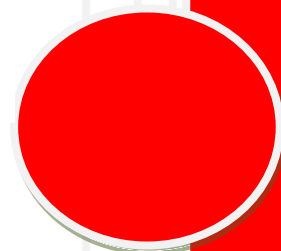


RESUMEN.....	11
I. INTRODUCCION.....	31
II. MARCO TEORICO.....	39
II.1 LA ADOLESCENCIA.....	39
II.1.1. La adolescencia como concepto.....	40
II.1.2. Modelos teóricos de la etapa adolescente.....	42
II.1.2.1 Modelos biopsicosociales.....	43
II.1.2.2 Ciencia comportamental del desarrollo.....	43
II.1.2.3 Modelos de ajuste persona-contexto.....	44
II.1.2.4 Perspectiva del Desarrollo y Ciclo Vital.....	44
II.1.2.5 Teoría general de sistemas ó Modelo sistemático.....	45
II.1.2.6 Modelo Ecológico del Desarrollo Humano.....	45
II.1.2.7 Teoría de los sistemas dinámicos.....	46
II.1.3. Etapas de la adolescencia.....	46
II.1.3.1 Adolescencia temprana.....	47
II.1.3.2 Adolescencia tardía.....	48
II.1.4. Cambios a nivel físico, emocional, cognitivo y social.....	48
II.1.4.1 Cambios a nivel físico o biológico.....	49
II.1.4.2 Cambios a nivel cognitivo.....	51
II.1.4.3 Cambios a nivel emocional.....	52
II.1.4.4 Cambios a nivel social.....	54
II.1.5. Violencia en la adolescencia.....	55
II.2 PERSPECTIVAS DE LAS ESTRUCTURAS FORMATIVAS.....	57
II.2.1 El sistema educativo español.....	57
II.2.1.1. Marco legislativo y evolución histórica.....	57
II.2.1.2. La LOMCE.....	59
II.2.1.3. Estructura.....	60
II.2.1.4. Oferta educativa.....	63
II.2.1.4.1 Educación infantil.....	63
II.2.1.4.2 Enseñanza básica.....	63
II.2.1.4.3 Enseñanza secundaria postobligatoria.....	65
II.2.1.4.4 Otras enseñanzas: superior, de régimen especial y adultas.....	69
II.2.2 Tipología de los centros escolares en régimen de internado.....	70
II.2.2.1 Internados.....	71
II.2.2.2 Escuelas –hogar / Residencia escolar.....	72
II.2.2.3 Centros de Acogimiento Residencial.....	74
II.2.2.4 Instituciones de Menores.....	76
II.2.3 La actividad física.....	78
II.2.3.1 Deportes individuales.....	78

II.2.3.2	Deportes colectivos.....	79
II.2.3.3	Deportes de adversario.....	81
II.2.3.4	La actividad física y el deporte en la adolescencia.....	82
II.3.	LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	84
II.3.1	Agresión – agresividad.....	84
II.3.2	Formas de clasificar la agresión.....	86
II.3.3	Origen de las conductas agresivas.. Teorías y modelos.....	89
II.3.3.1	Modelos instintivos.....	91
II.3.3.2	Modelos del Drive o Impulso.....	93
II.3.3.3	Modelos cognitivos.....	94
II.3.3.4	Modelos de Dinámica Familiar y Agresión.....	100
II.3.3.5	Modelos neurobiológicos.....	101
II.3.4	El acoso escolar. “el bullying”.....	103
II.3.4.1	Roles asumidos por los alumnos implicados de manera directa o indirecta.....	108
II.3.4.2	Características generales del acoso.....	111
II.3.4.3	Factores favorecedores de la conducta agresiva.....	112
II.3.4.4	Como se manifiesta la violencia entre los adolescentes.....	116
II.3.4.5	Lugares donde se lleva a cabo el acoso en los centros escolares y Signos de alerta de los afectados de Bullying.....	117
II.3.4.6	Cómo reacciona la persona acosada y Estrategias de afrontamiento contra el maltrato.....	119
III.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	123
III.1	Planteamiento del problema.....	123
III.2	Objetivos de la investigación.....	125
IV.	MATERIAL Y METODOS.....	129
IV.1.	Introducción.....	129
IV.2.	Enfoque metodológico.....	130
IV.3.	Opción metodológica.....	134
IV.4	Diseño y Planificación de la Investigación.....	135
IV.5	Muestra.....	137
IV.5.1	Contexto de la investigación.....	137
IV.5.1.1.	Contexto geográfico.....	137
IV.5.1.2.	Contexto social	140
IV.5.2	La muestra.....	140
IV.5.2.1.	Descripción del Universo.....	140
IV.5.2.2.	Selección de los participantes: Descripción de la Muestra	142
IV.6.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	144
IV.6.1	Variables.....	145
IV.6.2	Instrumentos de recogida de información.....	147
IV.6.2.1	Cuestionario Sociodemográfico y Autoregistro.....	147

IV.6.2.2.	Escala de Conducta Violenta en la Escuela.....	147
IV.6.2.3.	Escala de Victimización en la Escuela.....	148
IV.6.2.4.	Cuestionario de Satisfacción.....	149
IV.6.2.5	Cuestionario de Autoestima Global (RSS).....	150
IV.7.	Procedimiento de recogida de información.....	150
IV.8.	Análisis estadístico de los datos.....	152
V.	RESULTADOS.....	155
V.1.	Descriptivos.....	155
V.1.1	Variables sociodemográficos.....	155
V.1.2	Variables físico-deportivas.....	158
V.1.3	Variables académicas.....	159
V.1.4	Variables de conducta.....	162
V.1.5	Variables de satisfacción y autoestima.....	165
V.2.	Comparativos.....	165
V.2.1	Variables sociodemográficas y físico- deportivas.....	165
V.2.2	Variables sociodemográficos y académicas.....	169
V.2.3	Variables sociodemográficas y de conducta.....	172
V.2.4	Variables sociodemográficos y de autoestima y satisfacción.....	177
V.2.5	Variables físico-deportivas y académicas.....	178
V.2.6	Variables físico-deportivas y de conducta.....	180
V.2.7	Variables físico-deportivas y de autoestima y satisfacción.....	184
V.2.8	Variables académicas y de conducta.....	188
V.2.9	Variables académicas y de autoestima y satisfacción.....	191
V.2.10	Variables de conducta y de autoestima y satisfacción.....	194
V.3.	Modelos de Ecuaciones Estructurales.....	199
VI.	DISCUSION.....	211
VII.	CONCLUSIONES.....	227
VIII.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	233
IX.	PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	237
X.	REFERENCIAS.....	241
XI.	ANEXOS.....	287

ÍNDICE
TABLAS
Y
FIGURAS



TABLAS

Tabla II.1	Sistemas interrelacionales de Bronfenbrenner (2002).....	45
Tabla II.2	Cambios físicos en los adolescentes en función del género.....	50
Tabla II.3	Estados de identidad, Marcia (1996).....	52
Tabla II.4	Etapas del sistema educativo español hasta la Constitución de 1978.....	58
Tabla II.5	Legislación Educativa desde los años 70.....	59
Tabla II.6	Opciones del Bachillerato.....	66
Tabla II.7	Opciones de la FP.....	69
Tabla II.8	Clasificación de Kahane (1988). Instituciones de multicódigos complejos.....	72
Tabla II.9	Escuelas Hogar y residencia escolares / curso 2012/2013 en Andalucía.....	73
Tabla II.10	Centros de Protección de Menores 2013 en Andalucía.....	77
Tabla II.11	Clasificación de los deportes individuales.....	79
Tabla II.12	Definiciones según motivación de la agresión.....	86
Tabla II.13	Clasificación de las conductas agresivas (Carrasco y González, 2006).....	87
Tabla II.14	Fases del procesamiento en el niño agresivo. Pakaslahti (2000).....	97
Tabla II.15	Estudios en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	105
Tabla II.16	Estudios realizados en España por comunidades autónomas y provincias.....	106
Tabla II.17	Estudios realizados en Europa con la participación de estudiantes españoles.....	107
Tabla II.18	El concepto Bullying en distintos países.....	108
Tabla IV.1.	Fases de elaboración del trabajo de investigación.....	136
Tabla IV.2.	Distribución de los centros de Educación Secundaria Obligatoria y Residencias.....	141
Tabla IV.3.	Datos de la distribución muestral de los adolescentes.....	143
Tabla IV.4.	Datos de la distribución de los centros educativos y adolescentes.....	143
Tabla V.1.	Distribución de la variables sociodemográficas.....	155
Tabla V.2.	Relación de las variables sociodemográficas con el lugar de residencia.....	156
Tabla V.3	Descriptivos de las variables físico-deportivas.....	158
Tabla V.4	Descriptivos de las variables académicas.....	159
Tabla V.5	Calificaciones Medias en base al itinerario curricular.....	161
Tabla V.6.	Descriptivos de los ítems de la escala de conducta violenta.....	162
Tabla V.7	Distribución de las subescalas de la conducta violenta.....	163
Tabla V.8	Descriptivos de los ítems de la escala de victimización.....	163
Tabla V.9	Distribución de los valores medios de los tipos de victimización.....	164
Tabla V.10	Distribución de las categorías de Bullying.....	164
Tabla V.11	Distribución de las variables de satisfacción y autoestima.....	165
Tabla V.12	Distribución del género según práctica de AF.....	166
Tabla V.13	Distribución del género según modalidad de AF.....	167
Tabla V.14	Lugar de residencia y práctica de actividad física.....	168
Tabla V.15	Distribución del lugar de residencia según modalidad de AF.....	168

Tabla V.16	Calificaciones Medias según variables sociodemográficas.....	170
Tabla V.17.	Itinerarios Curriculares según variables sociodemográficas.....	171
Tabla V.18.	Distribución del género según agresividad.....	172
Tabla V.19	Distribución del género según tipos de victimización.....	173
Tabla V.20	Distribución del género según el Bullying.....	174
Tabla V.21	Distribución de los ítems de conducta violenta en función de lugar de residencia habitual.....	175
Tabla V.22	Implicación del lugar de residencia con la victimización.....	176
Tabla V.23	Implicación del lugar de residencia con el Bullying.....	177
Tabla V.24	. Distribución del género y residencia según satisfacción.....	178
Tabla V.25	Distribución del género y lugar de residencia según autoestima.....	178
Tabla V.26	Distribución de la práctica y modalidad de AF según calificación.....	179
Tabla V.27	Distribución de la práctica y modalidad de AF según itinerario.....	180
Tabla V.28.	Distribución de los ítems de conducta violenta en función de la práctica Actividad Física.....	180
Tabla V.29	Distribución de la práctica de Actividad Física con respecto a la victimización.	181
Tabla V.30	Distribución de la práctica de Actividad Física con respecto al Bullying.....	182
Tabla V.31	Distribución de la modalidad de AF según Agresividad.....	183
Tabla V.32	Distribución de la modalidad de AF según Victimización.....	184
Tabla V.33	Distribución de la modalidad de AF según Bullying.....	184
Tabla V.34	Distribución de la práctica de AF según Autoestima.....	185
Tabla V.35	Distribución de la práctica de AF según Satisfacción.....	186
Tabla V.36	Distribución de la modalidad de AF según Autoestima.....	187
Tabla V.37	Distribución de la modalidad de AF según Satisfacción.....	188
Tabla V.38	Calificaciones Medias en base a conductas.....	188
Tabla V.39	Itinerarios curriculares en base al resto de variables.....	190
Tabla V.40.	Distribución de la calificación según autoestima.....	191
Tabla V.41	Distribución de la calificación según satisfacción.....	192
Tabla V.42.	Distribución del itinerario según autoestima.....	193
Tabla V.43.	Distribución del itinerario según satisfacción.....	194
Tabla V.44.	Distribución de la autoestima según conductas violentas y de victimización...	194
Tabla V.45.	Distribución de la satisfacción según conductas violentas y de victimización.	196
Tabla V.46.	Distribución de la autoestima según Bullying.....	197
Tabla V.47.	Distribución de la satisfacción según Bullying.....	198
Tabla V.48	Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión de los residentes.....	202
Tabla V.49	Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión de los no residentes....	203
Tabla V.50	Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del género masculino..	206
Tabla V.51	Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del género femenino...	207

FIGURAS

Figura I.1	Estructura de la investigación realizada.....	35
Figura II.1	Cambios físicos en los adolescentes. (extraído de youtube.com hqdefault.jpg)	50
Figura II.2.	Necesidades para el cambio social Rice (2000).....	54
Figura II.3	Estructura de la LOMCE(Extraído de orientagades.wordpress.).....	61
Figura II.4	Calendario de Implantación de Modificaciones de la LOMCE.....	62
Figura II.5	Enseñanza Básica en la LOMCE.....	65
Figura II.6	Tipología de Centros de Acogimiento Residencial.....	76
Figura II.7	Clasificación de los Deportes Colectivos.....	80
Figura II.8	Clasificación de los deportes de adversario. (Elaboración Propia).....	81
Figura II.9	Teorías y modelos explicativos de la agresión.....	90
Figura II.10	Frustración-Agresión Berkowitz (1989).....	94
Figura II.11	Secuencia de Berkowitz de un acontecimiento aversivo (1993).....	95
Figura II.12	Modelo integrad de Huesmann et al., (1996).....	98
Figura II.13	Modelo General de agresión de Anderson y Bushman (2002).....	99
Figura II.14	Necesidades básicas del agresor. Rodríguez (2004).....	109
Figura II.15	Diagnósticos para los niños/as que son víctimas de bullying Oñate (2005).....	111
Figura II.16	Factores personales asociados a la agresión reactiva y proactiva. (Penado, 2012).....	113
Figura IV.1	Localización de Granada. (Martínez, 2013).....	138
Figura IV.2	Superficie de Ciudad de Granada.....	138
Figura IV.3	Visualización de Ciudad de Granada.....	139
Figura IV. 4	Vista aérea de Granada.....	139
Figura IV.5	Fórmula para el cálculo del error muestral.....	142
Figura V.1	Distribución de los participantes por lugar de residencia.....	156
Figura V.2	Distribución de los participantes por lugar de residencia y género.....	157
Figura V.3	Distribución de los participantes por lugar de residencia y centro escolar.....	157
Figura V.4	Practica de Actividad Física.....	158
Figura V.5	Distribución de los participantes según modalidad deportiva practicada.....	159
Figura V.6	Distribución de la elección de itinerario de los participantes.....	160
Figura V.7.	Relación de las calificaciones de los participantes.....	160
Figura V.8	Distribución de la intención de itinerario curricular según calificaciones de los participantes.....	161
Figura V.9	Distribución de las categorías de Bullying propuestas a los participantes.....	164
Figura V.10	Distribución del género según realización de AF.....	166
Figura V.11	Distribución del género según modalidad de realización de AF.....	167
Figura V.12	Distribución del lugar de residencia según modalidad de AF.....	169
Figura V.13	Distribución del sexo según calificaciones.....	170
Figura V.14	Distribución del lugar de residencia según calificaciones.....	170
Figura V.15	Distribución del sexo según itinerario curricular.....	171
Figura V.16	Distribución del lugar de residencia según itinerario curricular.....	172

Figura V.17	Distribución del género según agresividad.....	173
Figura V.18	Distribución del género según victimización.....	174
Figura V.19	Distribución del género según Bullying.....	174
Figura V.20	Distribución del lugar de residencia según agresividad.....	175
Figura V.21	Distribución del lugar de residencia según victimización.....	176
Figura V.22	Distribución del lugar de residencia según Bullying.....	177
Figura V.23	Relación del itinerario curricular según modalidad de práctica deportiva.....	179
Figura V.24	Distribución de las conductas agresivas según práctica deportiva.....	181
Figura V.25	Distribución de la victimización según práctica deportiva.....	182
Figura V.26	Distribución del Bullying según práctica deportiva.....	182
Figura V.27	Distribución de la autoestima según práctica deportiva.....	185
Figura V.28	Distribución de la satisfacción según práctica deportiva.....	186
Figura V.29	Distribución de la autoestima según modalidad de práctica deportiva.....	187
Figura V.30	Distribución de la agresividad según calificaciones.....	189
Figura V.31	. Distribución de la victimización según calificaciones.....	189
Figura V.32	Distribución de la agresividad según itinerario.....	190
Figura V.33	Distribución de la victimización según itinerario.....	190
Figura V.34	Distribución de la autoestima según calificación.....	191
Figura V.35	Distribución de la satisfacción según calificación.....	192
Figura V.36	Distribución de la autoestima según itinerario.....	193
Figura V.37	Distribución de la autoestima según conductas violentas.....	195
Figura V.38	Distribución de la autoestima según victimización.....	195
Figura V.39	Distribución de la satisfacción según conductas violentas.....	196
Figura V.40	Distribución de la satisfacción según victimización.....	196
Figura V.41	Distribución de la autoestima según Bullying.....	197
Figura V.42	Distribución de la satisfacción según Bullying.....	198
Figura V.43	Modelo teórico: Agresividad, victimización, autoestima y actividad física.....	199
Figura V.44	Modelo de ecuaciones estructurales multigrupo de residentes.....	201
Figura V.45	Modelo de ecuaciones estructurales multigrupo de no residentes.....	203
Figura V.46	Modelo de ecuaciones estructurales multigrupo: masculino.....	205
Figura V.47	Modelo de ecuaciones estructurales multigrupo: femenino.....	207

INTRODUCCIÓN

I

I. INTRODUCCION

No cabe duda que dentro de la sociedad actual se ha producido un aumento considerable de denuncias por conductas violentas en la escuela, autores como Anderson y Bushman (2002) o Garfield y Llantén (2004), indican que estos valores constituyen una epidemia en el siglo actual y en algunos contextos se ha producido un incremento de la sensibilidad hacia esta situación e intentan de una manera indudable alcanzar medidas que palien este hecho.

Si partimos de los primeros estudios elaborados por Olweus (1978) con adolescentes, las cifras de incidencia de violencia escolar, “*Bullying*”, ha aumentado de una forma preocupante en todo el mundo (Smith, 2003; Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012a). Los estudios de investigación realizados en España apuntan a que su incidencia va incrementándose paulatinamente.

El estudio que aquí se expone culmina el trabajo de tesis sobre la temática de comportamientos y conductas violentas en adolescentes de la Ciudad de Granada (España) asociado a parámetros físico-deportivos, de autoestima y curriculares; y estudiando el lugar donde residen habitualmente (en el domicilio familiar o en centros de residencia fuera del contexto familiar) para optar al grado de Doctor impartido por la Universidad de Granada (España).

En este sentido investigar sobre conductas de agresividad, victimización y bullying en adolescentes, son elementos indispensables para poder comprender aspectos necesarios de los modelos educativos y las competencias profesionales que demandan la sociedad actual.

Entre los adolescentes residentes fuera del ámbito familiar, tenemos a los menores Tutelados por el Estado, así durante el año 2011 hubo 8.405 menores tutelados en España en régimen de acogimiento residencial según fuentes del Boletín de Datos Estadísticos de

Medidas de Protección a la Infancia (2011), a ellos hay que añadir todos aquellos niños no tutelados por el Estado que se encuentran en régimen de internado por causas familiares, económicas o de otra índole como mencionan Fernández, Álvarez y Bravo (2003) y De la Herrán, García y Imaña (2008).

La sociedad del conocimiento igualmente conocida como la del aprendizaje, requiere a las instituciones de educación superior, formar profesionales que integren correctamente nuevas formas de trabajo que han surgido con el desarrollo de las ciencias y las tecnologías; en este sentido el profesor debe afrontar al proceso enseñanza- aprendizaje reuniendo entre sus características que sea sistemático, intencionado y flexible, y propiciando resultados, conocimientos, habilidades tanto físicas como cognitivas y lo que resulta esencial normas de conducta y valores.

En cuanto a los jóvenes, estos deben adquirir a través de la educación la pervivencia del conocimiento, dándoles consistencia a sus estilos de vida y al contexto en que se mueven; destacando finalmente la adquisición en estos jóvenes del valor de los contenidos y procesos propuestos para decidir y actuar en la práctica así como la adquisición de unas normas y hábitos que ofrecen el contexto educativo.

En la actualidad se busca continuamente el mejoramiento del aprendizaje, lo que resulta estratégico y primordial para las instituciones de educación, debiendo ser los sujetos capaces de tomar conciencia de sus propios procesos mentales para enfrentarse con los inconvenientes, examinarlos adecuadamente, planificar, inspeccionar y evaluar la propia actuación.

En este sentido investigarlos permite un proceso de reflexión indicando a cada participante que aspecto de su forma de adquirir conocimiento debe potenciar y cómo repercutirá en su formación personal, académica y profesional, entendiéndola como un proceso que potencia la educación integral del niño y adolescente (Ambris, 2013).

Por tanto el profesor aspira a alcanzar las cotas más superiores de la educación aproximándose con ello a la excelencia en el desarrollo educacional, optimizando en lo posible sobre los recursos disponibles y avanzando en las diversas etapas de formación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores, hacía las competencias propuestas en el ámbito de la educación.

Este trabajo complementa a numerosos estudios realizados en poblaciones adolescentes en relación a la conducta violenta y su perfil psicosocial, pero aporta un nuevo contexto como es el del internado o residencia; destacando como se han encontrado estudios que relacionen la práctica de Actividad Física con la agresividad o la conducta violenta en este tipo de población. De esta manera, los datos presentados arrojan luz al respecto y ponen de manifiesto la necesidad de la investigación en este campo.

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en nueve capítulos, donde se desarrollan los aspectos necesarios para la realización de un estudio de estas características enumerando los siguientes aspectos:

- En el primer capítulo se analizan los principales “*Fundamentos Teóricos*”, producto de la revisión bibliográfica, donde se abordan los términos básicos de este trabajo, cómo son la adolescencia, sistema educativo y conductas y comportamientos violentos; así como el lugar de residencia habitual.
- El segundo de ellos referencia “*la Justificación y los Objetivos del mismo*” elementos esenciales en todo trabajo de investigación, donde se exponen las hipótesis y objetivos que se buscan en este estudio.
- El tercer capítulo tras el planteamiento del problema, reseña aspectos en conexión con el “*Material y Métodos*” de la investigación, haciendo alusión a: variables, diseño temporizado, muestra, contexto, técnicas estadísticas, etc., en relación con los objetivos propuestos en el capítulo anterior.

- El cuarto capítulo, trata del “*Análisis de los Resultados*”, presentándolos en primer lugar de forma descriptiva en conexión con las variables y buscando las correspondencias entre las diferentes variables del estudio con el fin de responder a los objetivos planteados, estableciendo a continuación un análisis comparativo, y para finalizar con un modelo de ecuaciones estructurales.
- En el siguiente capítulo se trata la “*Discusión*”, donde se citan, comentan y discuten los resultados del capítulo anterior con nuestra interpretación y con la comparación con estudios similares realizados.
- En el sexto capítulo, mostramos las “*Conclusiones*” obtenidas en nuestro estudio, respondiendo a los objetivos señalados con anterioridad.
- En el séptimo indicamos “Las *Limitaciones del Estudio*”.
- En el siguiente capítulo comentamos “*Las perspectivas futuras de la investigación*”.
- Finalizando el documento con el capítulo sobre las “*Fuentes Bibliográficas*” utilizadas y los “*Anexos*”.

Para finalizar este apartado y para explicitar de una forma más gráfica exponemos un cuadro resumen sobre lo realizado en este estudio sobre adolescentes de la Capital de Granada (España) en cuanto a su estructura se refiere.



Figura I.1. Estructura de la investigación realizada.

MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEORICO

En este apartado de la tesis doctoral se realiza la fundamentación teórica de los principales aspectos de la misma; en primer lugar se menciona a la adolescencia como periodo donde están inmersos los sujetos y participantes de esta investigación. En segundo lugar se citará todo lo relacionado con el sistema educativo, actividad física y lugar de residencia de los adolescentes; para finalizar con los comportamientos y conductas agresivas y violentas, con la victimización y el Bullying.

II.1. LA ADOLESCENCIA

Según las Naciones Unidas, en el año 2014, 7.000 millones de personas habitamos la Tierra, y de ellas, 1.200 millones aproximadamente son adolescentes, un 85 %, de estos, viven en países pobres o de ingresos medios, y alrededor de 1,7 millones de ellos mueren al año según se desprende de División de Información y Relaciones Externas del UNFPA. (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2011).

El futuro de los adolescentes, por desgracia, si no se toman medidas rápidas y urgentes, no es nada halagüeño, esto se desprende de la presente crisis económica que ha llevado, según los informes de las Naciones Unidas, a que en el 2013 cerca de 225 millones de jóvenes ni trabajaban ni estudiaban, lo que supone aproximadamente el 20% de toda la juventud en el mundo desarrollado, en el presente año 2014 los jóvenes son un 25% de la población de nuestro Planeta y suponen el 44% de los desempleados a nivel mundial.

Ya en la Declaración del Milenio de 2000, se establecieron unas directivas para hacer más tolerable y segura la existencia de nuestros jóvenes; de igual manera en el año 2011; con motivo del segundo Año Internacional de la Juventud, el 12 de agosto de 2010, UNICEF le dedicó el informe sobre el *Estado Mundial de la Infancia, a la adolescencia*. (UNICEF 2º Año Internacional de la Juventud, 2010); en la misma línea, el informe de la Fundación

Santamaría, llevada a cabo por Garrote, Lara y Heras (2011), entre sus conclusiones señalaba que un 46% de los adolescentes encuestados declaraban su desconfianza en tener un futuro prometedor para ellos, independiente de la crisis económica y señalaba entre sus principales preocupaciones al paro, el racismo y la xenofobia, la violencia juvenil, la falta de futuro y la calidad en el empleo, todas ellas superaban el 70%.

Es notorio, analizando todos estos datos, la existencia de un clima de descontento entre los adolescentes unido a una apatía y a una desconfianza hacia los poderes públicos muy alta, alimentados todas ellas por las pocas perspectivas de futuro que les presentan. Un adolescente que crece y pasa a ser adulto en estas condiciones presenta un gran problema para su entorno y para la sociedad a la que pertenece.

En palabras de Ahnmad Alhendawi, enviado especial del Secretario General de la ONU “*Debemos invertir en los jóvenes y asegurar que los Estados Miembros hagan de la juventud una prioridad en su agenda de desarrollo*” (Foro Juventud 2012); al hilo de todo lo indicado planteamos el estudio de la adolescencia con su concepto, teorías, etapas y cambios.

II.1.1. LA ADOLESCENCIA COMO CONCEPTO.

La adolescencia está dentro de un rango de edad en el cual se experimentan múltiples cambios de todo tipo; físicos emocionales, conceptuales (Pastor, Balaguer y Benavides, 2002). Estos cambios, que se manifiestan principalmente durante el periodo de paso de la infancia a la juventud (Frydenberg, 1997), implican que factores o elementos de tipo biológico, físico psicológico y social incidan en su ciclo vital marcando diferencias entre sus iguales (Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti, 2010).

Definiciones del término “*adolescencia*” las tenemos desde muy antiguo, pero aparecen contextualizadas bajo otros conceptos con significado diferente como puede ser: pubertad y juventud (Juszczack y Sadler; 1999, Dávila, 2004). Ya en la Grecia Antigua se admitían dos acepciones: dinamismo y belleza efímera; posteriormente durante el Imperio Romano,

la englobaban, desde los 17 a los 30 años. Con la llegada de la Edad Media, los parámetros para definirla se establecieron en torno a las atribuciones y deficiencias físicas o mentales que aparecían en individuos de 14 a 25 años.

La dificultad para definir la adolescencia con precisión, como se puede comprobar, es y ha sido bastante complicada y problemática, y esto es debido a factores como la madurez, tomada como el modo en que cada individuo afronta este período de su vida, tanto en su vertiente física como en su plano emocional y cognitiva; otro factor a tener en cuenta es la diferencia de criterios existentes en la legislación de cada país, mostrando variedad a la hora de valorar cual es la edad mínima para realizar actividades consideradas propias de los adultos,, a estos factores se le debe de añadir un factor social muy importante y relevante: que es la existencia de gran número de adolescentes que trabajan, están casados, atienden a familiares enfermos o participan en conflictos armados, y que en algunos casos cumplen a la vez, sino todas, varios de los actos anteriormente citados, actividades que corresponden generalmente a los adultos (Fernández del Valle y Fuertes, 2000, UNICEF,2011).

La Real Academia Española de la Lengua (2014) define la adolescencia como “*la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo*”, pero también define a la pubertad, término en otras épocas citado como análogo al término adolescente como “*la primera fase de la adolescencia en la cual se producen las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta* “y tendría como objetivo desarrollar la capacidad reproductiva a través de cambios psicológicos y somáticos (Ballebriga y Carrascosa, 1998).

Actualmente la definición más usual para definir la adolescencia es la empleada por la OMS (2014), que la define como: “*aquella etapa comprendida entre los 10 u 11 años hasta los 19 años*”, etapa que se dividiría a su vez en dos partes, una primera etapa, que iría desde los 10 a los 14 años; y una segunda etapa de los 14 a los 19 años. Lo que resulta clave es que tanto esta organización como otros autores la consideran un periodo de transición que vive el individuo desde la niñez a la edad adulta (Compas, Hinden y

Gerhardt, 1995, Koops; 1996; Jackson, Cicognani y Charman, 1996; Frydenberg, 1997; Coleman y Hendry, 2003; Ramos, 2008).

Algunos estudios intentan establecer unos límites sobre donde incluir esta etapa. Respecto al inicial, en el cual coinciden casi todos, quedaría establecido por el desarrollo físico del individuo (Secadas, y Serrano, 1981; Corbella, 1994; Palacios y Oliva, 1999), mientras el límite que pondría el fin a la adolescencia vendría marcado por la entrada estable dentro del mercado laboral, el inicio a los estudios superiores (Rodríguez, 2003) o el aumento de conductas inadaptadas (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Palacios, Marchesi y Coll, 2009).

Otros autores afirman que la adolescencia se encuentra en un intervalo que comienza con la aparición de los primeros cambios puberales y acaba con la adquisición de la madurez física, cognitiva, psicológica y social, (Shutt-Aine y Maddaleno, 2003; Zurita, 2007).

II.1.2. MODELOS TEÓRICOS DE LA ETAPA ADOLESCENTE

Frente al enfoque que se viene aplicando desde mediados del siglo XX para determinar cuál es el periodo en el cual se halla comprendida la adolescencia, basado en los cambios detectados durante el desarrollo de la niñez hasta la edad adulta (Palacios et al., 2009) se encuentran los estudios que engloban la adolescencia dentro de un periodo de confusión, dudas y enfrentamiento, teoría establecida a mediados del siglo XIX por Stanley Hall, (1844-1924) y de la que se han hecho participes investigaciones de gran calado (Elliot y Feldman, 1990; Millstein, Petersen, y Nightingale, 1993; Compas et al., 1995).

Compas et al., (1995), propuso los siguientes modelos teóricos que se daban en la etapa adolescente y que se van a ir estudiando en los siguientes epígrafes:

- Modelos biopsicosociales,
- La ciencia comportamental del desarrollo.
- Los modelos de ajuste persona-contexto.

- Perspectiva del desarrollo y ciclo vital.
- Modelo sistémico del desarrollo.
- Modelo ecológico del desarrollo humano.
- Desarrollo desde la teoría de los sistemas dinámicos.

II.1.2.1. Modelos Biopsicosociales.

Este modelo parte de la premisa de que el desarrollo y el comportamiento humano se producen simultáneamente desde los niveles biológico, psicológico y social. Para Brooks-Gunn y Reiter (1990), la maduración física y biológica, sigue latente durante el período adolescente.

A su vez otros autores como Harter (1990) y Keating (1990) consideran que los procesos socio-cognitivos, habilidad de solución de problemas, capacidad lingüística, habilidades espacio-visuales, etc. se desarrollan durante este periodo. Estos modelos examinan la conceptualización de las interacciones entre pubertad y conducta, cognición, emoción y relaciones sociales en el desarrollo de la adolescencia (Compas et al., 1995; Ramírez, 2007; Ramos, 2008).

II.1.2.2. Ciencia comportamental del desarrollo.

Los elementos fundamentales que la forman son el abandono de modelos psicológicos tradicionales y el alejamiento de una epistemología estrictamente positivista (Jessor, 1993). Aquí se aúnan disciplinas como son: sociológica, antropológica, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación, dando lugar a una ciencia del comportamiento del desarrollo que integra la investigación aplicada. En este modelo es fundamental la interrelación entre los distintos contextos sociales en el adolescente y los resultados de dicha interacción (Jessor, Donovan y Costa, 1991; Ramírez, 2007; Ramos, 2008).

II.1.2.3. Modelos de ajuste persona-contexto.

Esta modalidad surge con el fin de ayudar a comprender el desarrollo del adolescente según se ajusten las características del mismo y del entorno ambiental (Lerner, 1985; Eccles y Midgley, 1989; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, y Reuman, 1993; Eccles, Flanagan, Lord, Midgley, Roeser, y Yee, 1996; Ramírez 2007); de esta manera y mediante la información obtenida a través del feedback, las características físicas y conductuales del adolescente y sus comportamientos, se contribuye al desarrollo personal del mismo. El grado de ajuste entre las características del individuo y las expectativas y demandas, en concordancia o no unos con otros, valores y preferencias del contexto social marcan el tipo de feedback empleado (Compas et al., 1995; Ramírez, 2007).

II.1.2.4. Perspectiva del Desarrollo y Ciclo Vital.

Estructurada en dos tipos de perspectivas, por un lado la **Perspectiva del Desarrollo** que considera la adolescencia a partir del contexto familiar y se encuentra estrechamente relacionada con las teorías psicoanalíticas y del aprendizaje social, analiza e investiga tanto la madurez como los conflictos y la identidad del individuo.

Se centra principalmente en analizar los cambios producidos en ámbitos biológicos, cognitivos, psicológicos y sociales. Investiga en función de la edad, lo que conlleva una delimitación en la forma de investigar las percepciones que el adolescente posee de sí mismo y de su ambiente (Poole, 1983; Ramírez 2007).

Por otro lado se encuentra la **Perspectiva del Ciclo Vital**. (Frydenberg, 1997), que considera el desarrollo como un proceso que se sucede a lo largo de la vida donde no se asume ningún estado de madurez especial (Baltes, Rease y Lipsitt 1980; Ramírez, 2007). La edad no es una variable intrínseca del desarrollo sino una variable indicadora (Lerner y Spanier, 1980) puesto que el proceso de crecimiento psicológico sigue durante todo el desarrollo vital.

II.1.2.5. Teoría general de sistemas ó Modelo sistemático

La teoría general de sistemas de Bertalanffy (1968) en el desarrollo del adolescente, es una teoría que se encuentra ampliamente aceptada entre los investigadores. Esta teoría expone que lo importante en un sistema no son las unidades que lo conforman sino las relaciones que las unen. Siendo el sistema una unidad compleja en el tiempo y en el espacio, este será abierto cuando realiza intercambios con lo que existe fuera de él. Estos sistemas abiertos van desde un adolescente o una familia hasta su pertenencia a un grupo social como un club deportivo, su clase, una agrupación escolar, etc... (Gracia y Musitu, 2000).

II.1.2.6. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano.

Este modelo empieza a formarse a partir de la idea de que existen una simbiosis muy compleja entre el sistema orgánico, el sistema comportamental y el sistema ambiental (Bronfenbrenner ,1979). El ambiente lo conformarían tanto factores físicos como sociales unidos a percepciones y cogniciones que de aquél tienen las personas, puede contener tanto aspectos físicos, biológicos y psicológicos, así como los sociales, étnicos, culturales, económicos y políticos. Este modelo llega a las ciencias sociales cuando los científicos comenzaron a reconocer la utilidad de los principios ecológicos para comprender y explicar la organización social humana (Gracia y Musitu, 2000). Desde este modelo se identifican los recursos y fortalezas que existen en dichas interacciones en cada uno de los sistemas poniendo una especial atención a esa simbiosis entre sistemas y contexto.

Tabla II.1 Sistemas interrelacionales de Bronfenbrenner (2002).

SISTEMAS INTERRELACIONALES DE BRONFENBRENNER	
Microsistema	Es el más próximo, comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el entorno en el escenario inmediato que contiene la persona. (la familia y la escuela)
Mesosistema	Contempla las relaciones entre microsistemas vistos anteriormente, ya que son los aquellos en donde el sujeto en desarrollo participa activamente.
Exosistema	Prolongación del mesosistema, personifica las estructuras sociales, formales e informales que rodean y afectan al contexto inmediato en el que se encuentra la persona; influye, delimita e incluso determina lo que ocurre allí (amistades, vecino, socios)
Macrosistema	Son todos aquellos valores culturales, creencias y sucesos históricos que pueden afectar a los otros sistemas; son considerados como el elemento más importante de protección y amortiguador de tensiones del individuo.
Cronosistema	Incide en la influencia de los cambios y continuidades en el tiempo que tienen lugar en los ambientes en los que la persona vive.

II.1.2.7. Teoría de los sistemas dinámicos

Es de las más teorías más recientes, nace desde las ciencias físico-naturales y se la incorpora a la psicología; defiende que las formas y funciones de organización más compleja (superior) surgen de la propia actividad conjugada de las partes del sistema (Perinat, 2007).

Esta teoría resuelve contradicciones tan evidentes como pueden ser la diferente manera de ser, pensar y comportarse los gemelos u otros miembros de la misma familia o que jóvenes favorecidos económica y socialmente a veces fracasan en la vida, mientras que otros de familias desfavorecidas social y económicamente obtienen grandes éxitos como plantean Smith y Thelen (2003).

II.1.3. ETAPAS DE LA ADOLESCENCIA

En las últimas décadas, el intervalo de permanencia en la fase de la adolescencia aumenta, propiciado por un inicio más precoz debido a causas físicas derivadas de una nutrición más sana acompañada de mejores condiciones sanitarias y de higiene personal. También motivado por las causas sociales, unas de índole negativas, derivadas de problemas familiares y sociales (desempleo, violencia familiar, maltrato...) y otras de carácter positivo como son el apoyo por parte de sus progenitores y educadores que les enseñan a ser más autónomos e independientes y con ello ayudarles a afianzar su propia identidad, como señala Adams (2005); y por otro lado, al retraso en la vida adulta debido a factores como son las dificultades económicas y la mayor competencia para insertarse en el mercado laboral

Aunque la mayor parte de las investigaciones y estudios distinguen tres etapas dentro de la adolescencia, como son la temprana, intermedia y tardía (Sternberg, 1989; OMS, 1995; Coleman y Hendry, 2003; Berhman, Kligman y Jenson, 2004; Quiroga y Cryan, 2008) nosotros vamos a englobarlas en dos: Adolescencia temprana que ira de los 10 a los 14 años y la adolescencia más tardía que transcurrirá de los 15 a los 19 años.

II.1.3.1. Adolescencia Temprana

En esta etapa, identificada por algunos, autores como la de la pubertad (Fitzgerald y Stormmen, 1975), es cuando empiezan a surgir determinados cambios físicos como son el aumento de tamaño, desarrollo de los órganos sexuales, crecimiento de vello púbico, cambio de tono en la voz, aparición de la menstruación, etc.

Parte de estos cambios ocasionan trastornos de conductas muy serios debidos sobre todo a la ansiedad o al estrés ante nuevas obligaciones, hábitos y perspectivas. Los varones entrarían en esta etapa un poco más tarde que las mujeres (Archibald, Graber y Brooks-Gunn, 2003) y como consecuencia de ello, la toma de decisiones, que rige el razonamiento se desarrolla antes entre las adolescentes del sexo femenino; este cambio fisiológico se produce por un incremento del crecimiento neuronal en el lóbulo frontal, (Brooks-Gunn y Reiter, 1990; Harter, 1990; Keating, 1990).

Los varones en esta etapa están más inquietos y son más impacientes, sus niveles de agresividad se hacen más notorios y palpables, empiezan los primeros abusos de manera consciente, aparecen las víctimas y los agresores.; estos últimos actos son más tardíos entre las chicas.

Al mismo tiempo, tanto unos como otros son más conscientes respecto al “*genero*” al que pertenecen e intentan ajustar su conducta al nuevo rol que les asigna la sociedad; empiezan a adquirir su personalidad y se dan cuenta de que la infancia se ha quedado atrás.

Es esta etapa los adolescentes se vuelcan más en el autoconcepto físico, se centran más en vivir su presente, constituye una etapa donde se debe empezar a suministrar de manera fehaciente, positiva y continua, información tanto a nivel sexual, como a nivel del uso correcto de las nuevas tecnologías y sobre todo a nivel del daño que produce a corto y largo plazo el uso de la violencia, relacional, física y psicológica, entre iguales, dentro y fuera de las aulas (Sonstroem y Morgan, 1989; Zulaika y Goñi, 2002; Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004; Ortega, Calmaestra y Mora, 2008).

En suma, es una etapa en la que descubren los adolescentes su identidad, aparecen los primeros signos de querer una emancipación de sus mayores y donde empiezan a ser conscientes que son una parte importante de la sociedad.

II.1.3.2. Adolescencia Tardía

En esta etapa, los cambios de índole física se siguen produciendo, pero de una manera más pausada; los adolescentes van afianzando su propia identidad, para bien y para mal, se vuelven más prudentes, aprenden a valorar los pro y contras de sus actos, y a consecuencia de todo ello, sus decisiones son tomadas de manera más consciente y racional.

Las mujeres, pues ya en la última parte de esta etapa no se las puede tratar de niñas, experimentan y sufren un mayor riesgo que los varones, en cuanto a su salud física y mental, son más propensas a sufrir depresión, trastornos alimentarios, como la bulimia o la anorexia, y abusos de tipo social o verbal por parte de sus iguales (Call, Riede, Hein, Mcloyd, Petersen y Kipke, 2002; Parra y Oliva, 2002; Alsaker y Vilén, 2010).

Es en esta fase de la adolescencia donde se consolidan las amistades y los valores personales, y donde planean sus ideas de futuro (Valenzuela, 2004; Busquet y Samaranch, 2005), de esta manera algunos ingresan en el mercado laboral y otros prolongan sus estudios; de manera simultánea, la idea de la emancipación se afianza (Carter y McGoldrick, 1989). Además es una etapa en la que los adolescentes se motivan viviendo y poniéndose en situaciones y actitudes que pueden tener consecuencias para su salud por el riesgo que conllevan (Compas et al., 1995; Michaud, Chossis y Suris, 2006; Ramos, 2008).

II.1.4 CAMBIOS A NIVEL FÍSICO, EMOCIONAL, COGNITIVO Y SOCIAL

La adolescencia constituye como ya se ha señalado con anterioridad la segunda etapa del desarrollo evolutivo, tras la infancia. Una de las principales diferencias entre la adolescencia y otros periodos, es el particular incremento de cambios y modificaciones que

debe afrontar; sobre todo, en lo referente a su madurez sexual y en su apariencia, ya de adultos (Hernan-Giddens, Wang y Koch 2001). De igual manera, en esta etapa, calificada de transición (Coleman y Hendry, 2003) de manera paralela se producen cambios a nivel cognitivo, psicológico y social (Shutt-Aine y Maddaleno, 2003)

Al hilo de lo anterior, Strasburguer y Wilson, (2002), señalaban como retos durante esta etapa los siguientes: la formación de la identidad, el sentimiento de autonomía y emancipación, el aprendizaje a la hora de sopesar los riesgos, la valoración de su grupo de iguales (amigos) y la adquisición de la conciencia de su desarrollo sexual. El grado en el que la transición se experimente, con mayor o menor carga de estrés dependerá del choque interrelacional entre las características individuales y las situacionales (Frydenberg, 1997); por tanto podríamos finalizar señalando que durante la adolescencia es cuando se producen los cambios de tipo físico, cognitivo, emocional y social.

II.1.4.1 Cambios a nivel físico o biológico

En la primera etapa de la adolescencia (pubertad) se producen cambios biológicos que incluyen el crecimiento y desarrollo de los órganos sexuales así como las modificaciones en la forma y tamaño del cuerpo (Petersen y Taylor, 1980; Frydenberg, 1997; Berger y Thompson, 1998).

Este desarrollo se prolonga durante la segunda etapa de la adolescencia, es un desarrollo continuo del crecimiento físico y de la madurez personal; de esta manera la gran cantidad de cambios que surgen con la pubertad perduran de manera variable según sea el individuo, con independencia de sus comienzos (Elliott y Feldman, 1990). Se manifiesta de una manera muy clara la relación de los cambios físicos y hormonales, complementado con cambios de tipo social y psicológico (Gutgesel y Payme, 2004; Reyna y Farley 2007; Ceñal, 2012); variando esta interrelaciones en función del género, la edad y los niveles hormonales (Nottelmann, Susman, Inoff-Germain, y Chrousos, 1987); como se puede observar y apreciar en la siguiente tabla.

Tabla II.2 Cambios físicos en los adolescentes en función del género.

CHICOS	COMUNES	CHICAS
Se ensanchan espaldas y hombros	Aumento de estatura	Ensanche de caderas
Disminución de grasa en el cuerpo	Aparece el acné	Acumulación de grasa en caderas y muslos
Voz más ronca	Olor corporal más fuerte	Voz más fina
Vello en axilas, cara, piernas, brazos pecho y pubis	Aumento de los senos (mas en ellas)	Vello en axilas y pubis
Primera eyaculación	Crecen los órganos sexuales	Pezones, genitales oscurecen
		Aparece menalgia

De lo expuesto anteriormente señalamos que entre los adolescentes del sexo femenino estos cambios tienen lugar aproximadamente entre los 8 y 13 años tardando aproximadamente casi cuatro años en realizarse de manera total, entre los varones, aunque el proceso completo es ligeramente más corto, empieza un poco más tarde, en torno a los nueve años y dura hasta los 14 años (Marshall y Tanner, 1970). Se ha observado en las últimas décadas una antelación en el inicio de la pubertad y un aplazamiento del inicio a la a edad adulta en los países desarrollados (Euling, Selevan, Pescovitz y Skakkebaek, 2008). Entre las causas de esta antelación-aplazamiento podríamos indicar factores de tipo socioeconómico donde están inmersos los adolescentes.

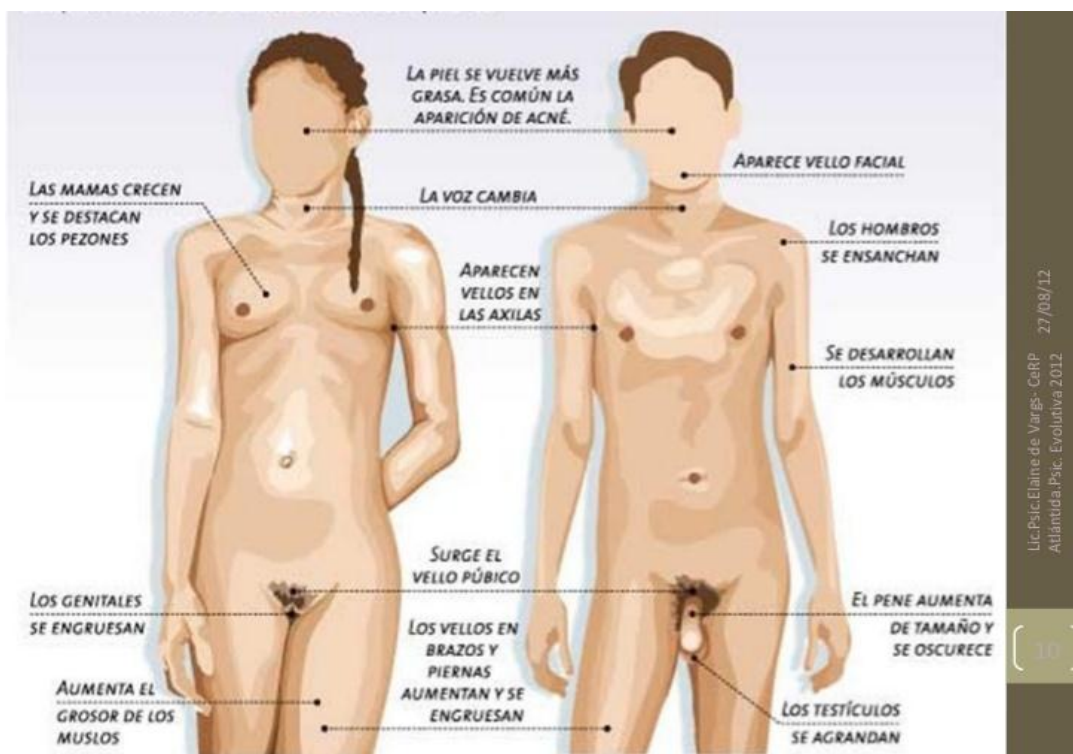


Figura II.1 Cambios físicos en los adolescentes. (extraído de youtube.com hqdefault.jpg)

II.1.4.2 Cambios a nivel cognitivo

La capacidad para pensar y razonar (capacidad cognitiva) durante la etapa adolescente, es más profunda que en la fase evolutiva anterior (infancia), pues en el transcurso de una fase a otra se han producido cambios de tipo lógico-formal como son el pensamiento abstracto, la elaboración de hipótesis, planteamiento de dudas, juicio crítico, etc.

Piaget (1972) en su teoría del desarrollo cognitivo, señalaba los 12 años de edad, como la edad de adquisición de habilidades del pensamiento formal similares a las de los adultos y además consideraba la adolescencia como la etapa donde culminaba el desarrollo cognitivo (etapa de las operaciones formales); pero con la salvedad de que muchos adultos y adolescentes nunca adquieren la capacidad de pensar de manera abstracta (Elkind, 1984).

Para llegar a un desarrollo cognitivo óptimo es esencial llegar con un cierto nivel de apoyo cultural y de educación. (Papalia, 2001). Este pensamiento formal debe basarse en un razonamiento total, real o no, tanto presente, pasado y futuro, así como en una formulación de hipótesis, de donde se extraigan conclusiones y en el uso de proposiciones verbales (enunciados y afirmaciones) para expresar sus razonamientos, hipótesis y conclusiones.

Este aumento de la capacidad cognitiva provoca un aumento en los niveles de atención y en la memoria, así como una mayor velocidad a la hora de procesar y ordenar. Varios autores entre los que destacamos a Byrnes (2003) y Coleman y Hendry (2003) señalan como causas productoras de tales aumentos: el esfuerzo del individuo para responder a las nuevas obligaciones y experiencias a las que tiene que enfrentarse, el desarrollo del lóbulo frontal, que facilita el análisis y la percepción de la realidad y que relacionado con la memoria y el pensamiento ultradimensional y la educación formal que desarrolla tanto el razonamiento deductivo como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Estos razonamientos deductivos hacen que moralmente, en la adolescencia aumente la concienciación de estar inmerso en una sociedad y en los problemas que sufre dicha sociedad y en ocasiones se muestra que esta concienciación en la mujeres es inferior que en

los hombres, debido principalmente a la importancia que dan las mujeres a las relaciones interpersonales (Guilligan, 1982).

II.1.4.3 Cambios a nivel emocional

Un desarrollo a nivel emocional implica una evolución sobre el concepto de su propia identidad por el adolescente. Los cambios, antes reseñados, hacen que tanto la autoestima como el autoconcepto físico del adolescente se modifiquen de una forma, generalmente drástica. El acceder y adquirir la propia identidad conlleva un acceso a la autonomía personal del individuo, como indica Kroger (2003). Esta autonomía personal establece como necesidades la participación activa y normas estables, así como la vinculación afectiva primaria, la interacción con las personas adultas y con iguales, la protección de riesgos psicológicos o la educación. (Doyal y Gough, 1994).

Siguiendo la Teoría de Erikson de la identidad, Marcia (1976) propone que los estados de identidad en la adolescencia afectan y forman la identidad futura del adolescente, estos tienen que ver con la forma de afrontar y resolver su crisis de identidad y presentan diversos niveles de organización relacionados con la intimidad, el compromiso y el sentido del yo que pueden modificarse a medida que el individuo se desarrolla.

Tabla II.3 Estados de identidad. Marcia (1976)

ESTADOS DE IDENTIDAD	
Logro de identidad	Después de una crisis en la cual ha gastado energías buscando opciones ahora manifiesta gran decisión
Exclusión	Toma decisiones pero en lugar de soportar crisis de identidad ha aceptado asumir los planes de otros individuos
Difusión de identidad	Evita a toda costa el compromiso.
Moratoria	Sigue en crisis. Se dirige el compromiso.

Respecto a la autoestima en la adolescencia, está demostrado que esta etapa es uno de los periodos más críticos para su desarrollo; es la fase donde su identidad empieza a afianzarse, el sujeto se ve distinto a los demás, va percibiendo sus posibilidades, talento y se siente valioso como persona; son los años en los que el niño pasa de la dependencia a la independencia y a la confianza en sus propias aptitudes (Estévez ,2012).

La autoestima es uno de los principales recursos de los que un adolescente puede disponer, constituye un elemento de madurez mental y psíquica. Autores como Briggs (1986); Branden (2004); Ortega (2010) y Estévez (2012), la definen como el concepto que tenemos de nuestra valía basándonos en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida, pero especialmente durante las primeras etapas de la vida: infancia y adolescencia. Massó y Gutiérrez (2001) incluyeron el autoconcepto y el sentimiento como elementos psíquicos que coexistían dentro de la autoestima.

Castillo (2003) entiende, *“que la verdadera autoestima se alimenta con la satisfacción que produce alcanzar nuevas metas por uno mismo”*. Es frecuente que cuando un adolescente obtiene con su esfuerzo personal, el resultado que buscaba, crezca su autoestima, porque siente orgullo por el logro alcanzado. En cambio, a los niños a quienes sus educadores les resuelven la dificultad a la que se enfrentan, se hacen más inseguros y desvalidos. Por tanto, es deber de los educadores, padres y profesores, enseñar desde las primeras edades, que para cualquier reto es necesario esfuerzo, y que solo el acto de intentarlo por si mismos les dará confianza, sea cual sea el resultado y hará que su autoestima crezca, como señala Collado (2005); todo esto sin perder de vista que los cambios, que afectan a la formación de su identidad, necesitan de un periodo de transición, que varía en función del adolescente y de sus experiencias de vida (Ritcher, 2006).

La autoestima, entre los adolescentes residentes fuera del ámbito familiar, llega en la mayoría de los casos muy mermada motivada por los problemas que arrastran, como suelen ser los menores Tutelados por el Estado, así durante el año 2011 hubo 8.405 menores tutelados en España en régimen de acogimiento residencial según fuentes del Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia (2011), a ellos hay que añadir todos aquellos niños no tutelados por el Estado que se encuentran en régimen de internado por causas familiares, económicas o de otra índole como indican Fernández et al., (2003) y De la Herrán et al., (2008).

II.1.4.4 Cambios a nivel social

Durante el proceso de la socialización, los adolescentes adquieren nuevas actitudes, normas y comportamientos, en breve espacio de tiempo, lo que conlleva a que se convierta, en muchos de los casos, en una fase conflictiva como señala Bruckner (1975). Es una etapa evolutiva, donde se cambian el círculo de influencias, se pasa de las influencias familiares (Stern y Zebon, 1990) a la del círculo de amigos (Hauser y Bowlds, 1990), no implica que suponga, en la mayoría de los casos, causa de conflictos entre las dos partes, familia y amigos (Parra, Sánchez-Queija y Oliva, 2002; Granic, Dishion y Hollestein, 2003).

Una serie de nuevas necesidades empieza a aflorar y a desarrollarse de manera más acelerada, de esta forma el deseo de independencia, a nivel personal y familiar, unido a un interés, aun mayor, de nivel sexual hacia sus iguales, hacen que cambie su manera de relacionarse con su entorno social y al hilo de esto Rice (2000) promulga lo siguiente:

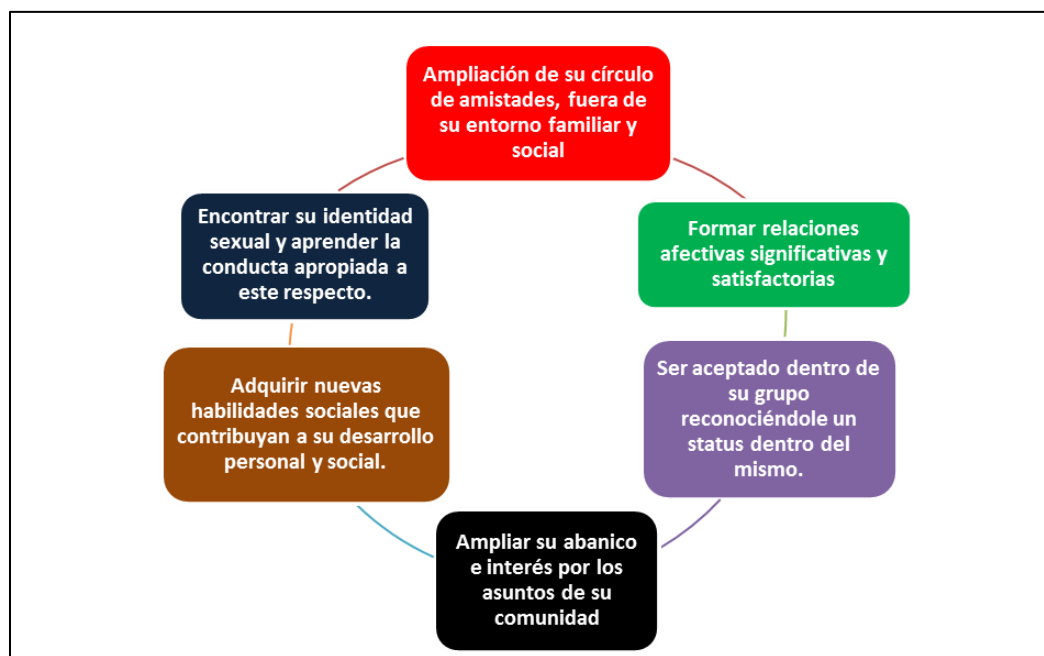


Figura II.2. Necesidades para el cambio social. Rice (2000)

Así pues, los adolescentes, a nivel social, tienen necesidad de unirse a un grupo de iguales que comparten sus mismos intereses, necesitan ser aceptados dentro del grupo, quiere ser útiles al grupo y sentirse por sí mismo útiles. Por tanto, una buena autoestima y una escasa victimización hacen que la satisfacción en la vida por parte de nuestros adolescentes

repercuta de manera positiva en su equilibrio emocional como señala el Defensor del Pueblo (AAVV, 2007) y por tanto en una socialización positiva como miembros de una comunidad. Por tanto se debe de intentar de manera prioritaria generar un entorno social y un clima escolar que favorezcan la interacción positiva entre los adolescentes y que estas medidas deriven en una mejora para la comunidad en general, como señalan Pederson, Seidman, Yoshikawa, Rivera y Allen (2005).

II.1.5. VIOLENCIA EN LA ADOLESCENCIA

El estudio de la violencia en la infancia y adolescencia son temas de interés prioritario en el contexto mundial, como reflejan Sánchez y Fernández (2007); Romera, Del Rey y Ortega (2011); Fernández-Daza y Fernández-Parra (2013). Más concretamente, en España se elaboró el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016, para personas menores de 18 años. Aspectos como la agresión escolar y la victimización, son cuestiones lamentables que hay que intentar erradicar, minimizar y en la medida de lo posible controlar dentro de las escuelas.

Storch y Masia-Warner (2004); Ramos (2008) y Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa (2012), entre otros, indican que la victimización es una gran amenaza para los adolescentes aportándoles una carga extra de estrés que les afecta en su proceso educativo y de socialización.

Durante la adolescencia, la agresividad y la inestabilidad emocional sufren un incremento considerable (Lykken, 2002; Farrington, 2004; Samper, Aparici y Mestre, 2006), alcanzándose niveles elevados de criminalidad en esta etapa. De esta manera en España, durante el 2011 más de 17.000 jóvenes llevaron a cabo más de 29.000 infracciones penales, de las cuales un 12,3% fueron delitos de lesiones y un 62% de las faltas fueron contra las personas.

La unión de la agresividad y la victimización, que se encuentran íntimamente ligadas (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi, y Mesurado, 2010; Carlo, Mestre, Samper,

Tur y Armenta, (2010), no hacen más que estimular las conductas antisociales (Tur, Samper y Latorre, 2010), entendiéndose esta como “*la vulneración de las normas sociales como el absentismo escolar, el bullying, el vandalismo, el consumo de sustancias prohibidas como alcohol, tabaco o drogas* (Del Barrios, Barrios, Van der Mulden y Gutiérrez, 2003). Los adolescentes que padecen esta lacra se caracterizan por su ausencia del sentido de culpabilidad de los actos cometidos, por su ínfima tolerancia a la frustración y por su incapacidad empática.

Las conductas antisociales se dan más entre los varones como señalan Cabrera (2002) y Garaigordobil, Álvarez, y Carralero (2004) y prevaleciendo como tipo de agresión más común entre estos la agresión física (Ortega y Monk, 2005; Loukas, Paulos y Robinson, 2005; Toldos, 2005); mientras que la agresión relacional es más común entre las chicas (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

Respecto a la edad, durante la primera fase de la adolescencia aparecen los índices más altos de agresividad física, trocándose en agresión relacional y verbal conforme cumplen años (Moffit y Caspi, 2001). Otros autores como Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006), incluyen el término de la multivictimización, donde la victimización física y verbal van de la mano y Estévez, Jiménez y Musitu (2008) muestran la violencia como agente defensivo y como agente provocador, señalando que los adolescentes que son víctimas de la violencias hacen más uso de esta que aquellos que no han sido víctimas.

No se debe de perder de vista en ningún momento, la dificultad que tiene la víctima para comunicar su situación; estudios recientes muestran que aproximadamente uno de cada cinco adolescentes que sufren agresión no hablan con nadie (Avilés y Monjas, 2005). De lo que es la violencia en sí misma, de su influencia y uso por parte de los adolescentes, de los lugares donde estos últimos la ejercen, de los diferentes tipos y funciones de la violencia y de sus víctimas, de las medidas preventivas y disuasorias empleadas por las instituciones Públicas, se analizarán más detalladamente en el capítulo de esta tesis dedicado a ese fenómeno.

II.2. PERSPECTIVAS DE LAS ESTRUCTURAS FORMATIVAS

El objetivo principal del Informe de la Juventud en España (2012) o INJUVE, trataba de delimitar los obstáculos que tienen que vencer los adolescentes para consolidar su desarrollo profesional y, sobre todo, el personal; analizando para ello la situación social, cultural y económica a la cual se enfrentaban y uno de los obstáculos principales que tienen que salvar los adolescentes, es el paso por el sistema educativo y las perspectivas laborales y personales que se producen tras ese largo camino (Martínez-Martínez, 2013).

II.2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

El Sistema Educativo Español, como cualquier otro tipo sistema educativo, tiene que dotarse de una estructura y de un marco legislativo que le sirva de guía y que tenga como fin y objetivo principal el de ofrecer educación y formación, sino a toda la sociedad, a gran parte de ella. En España, entre mediados del siglo XX y lo que llevamos de siglo XXI, esta guía, de la educación ha evolucionado a través de siete importantes Leyes de Educación, la última, la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

II.2.1.1 Marco legislativo y evolución histórica.

Este apartado concerniente al marco legislativo y su recorrido histórico se presenta en dos cuadros resumen (Tablas II.4 y Tabla II.5); en el primero de ellos se recogen el devenir normativo desde el Plan del Duque de Rivas del año 1833 hasta los años anteriores a la Constitución del 1978, y el segundo cuadro nos describe la legislación básica que regula el sistema educativo español en la actualidad, desde los años anteriores a la constitución hasta la última ley promulgada.

Tabla II.4. Etapas del sistema educativo español hasta la Constitución de 1978

ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL HASTA LA CONSTITUCION DE 1978						
Plan del Duque de Rivas 1833						
Instrucción Primaria		Instrucción Secundaria		Instrucción Superior		
Elemental	Superior	Elemental	Superior	Facultades	Escuelas Especiales	Estudios Erudición
Ley Moyano 1857						
1ª Sección, De los estudios	Regula los niveles educativos	1ª Enseñanza	Elemental, obligatoria y gratuita			
			Superior			
		2ª Enseñanza, 6 años de estudios generales y estudios para ejercer profesiones				
		Superior, facultades .enseñanzas superiores y profesionales				
2ª Sección Establecimientos de enseñanza	Regula centros de enseñanza públicos y privados					
3ª Sección Del profesorado publico	Formación y acceso del profesorado					
4ª Sección Gobierno y administración del IP	Establece niveles de administración educativa				Central	
					Provincial	
					Local	
La Restauración de 1874						
Decreto de 16 de septiembre de 1894 estableciendo la reforma de la enseñanza secundaria, es la llamada “ <i>Reforma Groizaard del Bachillerato</i> ”; Se funda en 1900 el Ministerios de Instrucción Pública y Bellas Artes. Primo de Rivera, abolió la libertad de cátedra y establece el “ <i>Plan Calleja</i> ” que reformaba el bachillerato, el cual moderniza y lo hace más técnico con el fin de que sirva de acceso y filtro para el acceso a la Universidad.						
2ª Republica 1931						
Se establecen la funcionarización de maestros, profesores y catedráticos y ayudas oficiales para las más necesitados así como nuevas normas educativas: el bilingüismo, la inspección de primaria y secundaria, la formación de docentes y la supresión de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. Se crea en 1934 el Plan de estudios de bachillerato.						
Tras la Guerra Civil de 1936						
Primer periodo 1939-1949	Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20/09/1938 Ley de la Ordenación de la Universidad de 29/07/1943 Ley de la Enseñanza Primaria de 17/07/1945 Ley de Formación Profesional Industrial de 19/07/1949					
Segundo periodo 1950-1969	Ley de Ordenación de la Enseñanza Media 26/02/1953 Ley sobre Construcciones Escolares 22/12/1953 Ley sobre Enseñanzas Técnicas 20/07/1957					

Desde las últimas reformas educativas en 1969 y con el posterior surgimiento del proceso democrático español, el sistema educativo ha estado inmerso en continuas reformas legislativas, incrementando su ritmo de tal manera, que se ha dado la circunstancia entre alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria que han soportado hasta tres reformas diferentes.

Tabla II.5. Legislación Educativa desde los años 70.

LEGISLACION APLICADA
Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria
Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)
Ley Orgánica 11/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
Ley 24/1994, de 12 de julio, por la que se establecen normas sobre concursos de provisión de puestos de trabajo para funcionarios docentes
Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)
Ley Orgánica 2002 de Calidad de la Educación (LOCE) no se llevó a efecto
Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)
Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

II.2.1.2 La LOMCE

La última reforma educativa, aprobada el 23 de mayo del 2013 es **la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**, es la séptima Ley Orgánica de Educación de la democracia española y se aplicara de manera progresiva a partir del curso 2014-2015. Esta ley ha modificado determinados aspectos, mediante un artículo único, a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) (pero sin derogarla).

La LOE es la normativa aplicada hasta entonces y subrogaba a su vez a la Ley Orgánica 11/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), su articulado, todavía vigente, tiene como objetivo acercar la enseñanza preuniversitaria a los fines educativos señalados por la Unión Europea para los próximos años entendiendo la formación como un proceso en continuo desarrollo que se prolonga y desarrolla durante toda la vida, proporcionando a los jóvenes una educación lo más completa posible, que englobe competencias y conocimientos para defenderse sobradamente en la sociedad actual.

La LOMCE deroga a su vez las leyes anteriores a ella, como podemos apreciar en la tabla II.4., y cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en esta ley. La LOE, por tanto, sigue en vigor para: la educación infantil, para el régimen jurídico aplicable al profesorado y a los centros docentes, para las medidas generales de atención al

alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, para el sistema general de becas y para la Inspección educativa.

De manera simultánea, la Ley Orgánica 6/2001 de 3 de Diciembre de Universidades (LOU), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril; trata de incrementar la flexibilidad del sistema educativo para permitir el tránsito de la formación al mercado laboral y que el mercado laboral continúe dándoles formación. La LOU centra también su interés en llevar a la Universidad española hacia el espacio único de Enseñanza Superior Europeo.

Entre sus objetivos están: la revisión de las titulaciones, de la estructura de la enseñanza universitaria (Grado y Postgrado) y de los contenidos de las mismas, el reconocimiento de los créditos en función del sistema europeo de Transferencia y la Acumulación de Créditos por la Comisión Europea (ECTS) como valoración de la carga docente del alumno., también establece un nuevo sistema de órganos de gobierno de las universidades, así como nuevas figuras de profesorado, un nuevo sistema de acceso y consolida el carácter investigador de la Universidad, aumenta la Autonomía universitaria y su responsabilidad en la gestión, propone que el Rector sea escogido por sufragio universal e instaura la Agencias de Calidad Nacional (ANECA) y las agencias de calidad de las Comunidades Autónomas con el fin de implantar una cultura de la calidad.

De igual manera la reforma de la LOU, por la LO 49/2007 de 12 de abril instauró un sistema de acreditación de méritos, que sustituía las pruebas de habilitación, para el acceso del profesorado y anticipó la conversión de la ANECA en un organismo público,. En cuanto al acceso a la universidad, lo deja en un examen único similar a la actual selectividad y establece que el Rector sea elegido según lo establezcan los estatutos de cada universidad.

II.2.1.3 ESTRUCTURA

En la LOMCE, el sistema educativo se estructura en cuatro modalidades de enseñanza (a parte de la educación infantil y la educación para adultos) como se observa en la figura:

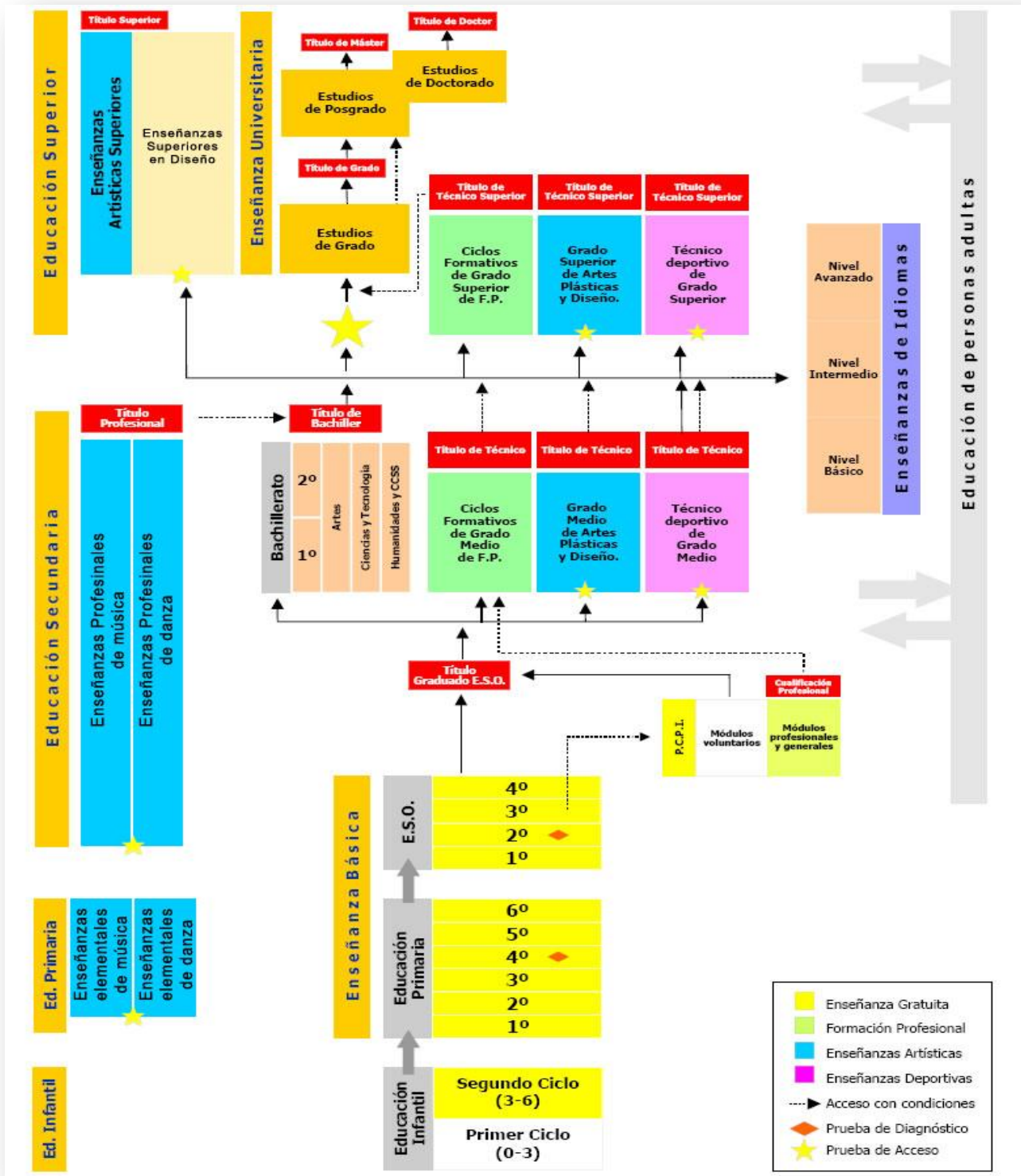


Figura II.3. Estructura de la LOMCE(Extraido de orientagades.wordpress.)

Todo el sistema educativo recogido en la LOMCE se hará de manera progresiva en tres fases diferente y progresivas donde se aplicarán las modificaciones recogidas en la Ley (Figura II.4) en Educación Primaria, Secundaria, Formación Profesional y en el Bachillerato.

Estas tres fases son:

- La primera durante el curso 2014/2015.
- La segunda durante el curso 2015/2016.
- La tercera durante el curso 2016/2017.

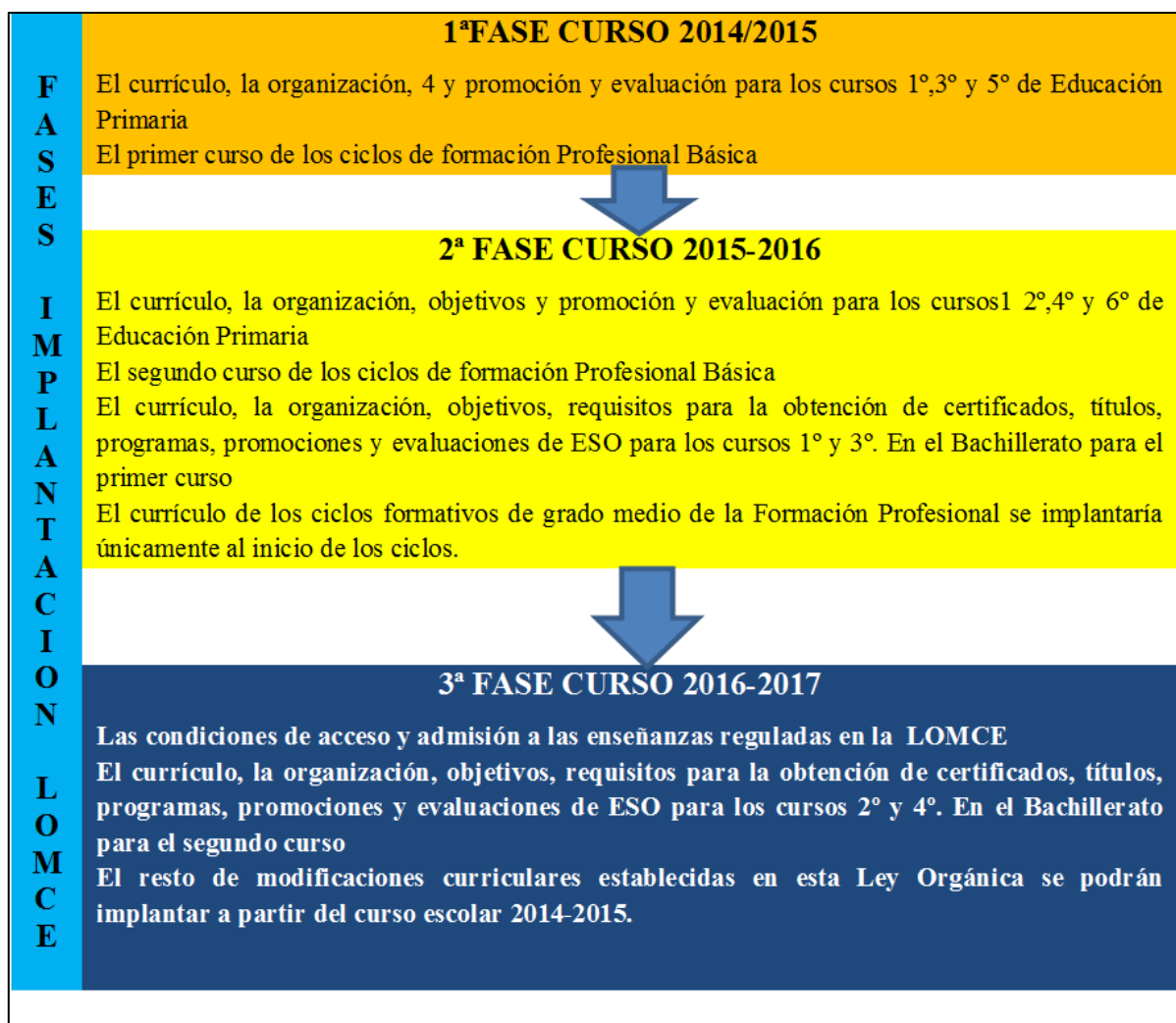


Figura II.4. Calendario de Implantación de Modificaciones de la LOMCE

II.2.1.4 OFERTA EDUCATIVA

La oferta educativa en el territorio español, en cuanto a modalidades de estudios se estructura de la siguiente manera en:

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria
- Bachillerato
- Formación Profesional
- Enseñanzas Artísticas y Plásticas
- Enseñanza de Idiomas
- Enseñanzas Deportivas
- Enseñanza de Adultos

II.2.1.4.1 EDUCACIÓN INFANTIL

Esta etapa educativa es de carácter voluntario, acoge a todos los niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años de edad, y se divide en dos ciclos: el primero de ellos llega hasta los tres años de edad, y el segundo hasta los seis años. Existe una garantía de plazas escolares gratuitas tanto en centros públicos como en centros privados o concertado, y será impartida por Maestros de Educación Infantil o con el título de Grado equivalente además de por profesionales cualificados los alumnos del primer ciclo, por Maestros de Educación Infantil, los de segundo ciclo. Tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los pequeños.

II.2.1.4.2 ENSEÑANZA BÁSICA

Engloba a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria; comprende de los 6 hasta los 16 años (pudiendo permanecer en el hasta los 18 años), es de escolarización obligatoria y de carácter gratuito; señalaremos a continuación cada una de estas modalidades de forma separada.

La **Educación Primaria**, consta de seis cursos académicos y las edades de los alumnos van de los seis a los doce años, es impartida por Maestros especializados o por Maestros con el título de Grado equivalente. Entre sus novedades están: que se puede repetir una sola vez en cualquiera de los seis cursos, las asignaturas se agrupan en tres bloques (troncales, específicas y de libre configuración autonómica, para escoger entre la Religión y área de Valores Sociales y Cívicos y separar Ciencias de la Naturaleza de Ciencias Sociales.

La **Educación Secundaria Obligatoria**, la cual quedará organizada en base a los principios de Educación común y de Atención a la diversidad del alumnado, por lo que se deberá enfatizar en adquirir competencias básicas en cuanto a la detección y tratamiento de las dificultades del aprendizaje tan pronto como se produzcan, su coordinación tanto con las etapas anteriores como con las posteriores debe ser muy estrecha; entre sus objetivos están: Garantizar una adecuada transición del alumnado y facilitar el proceso de continuidad de la educación., preparar al alumnado para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral así como formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida y orientación metodológica, donde se conocerán y aplicarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumno, para que sean capaces de favorecer la capacidad de aprender por sí mismos y que promuevan y generen entre otras cosas la colaboración y el trabajo en equipo.

Consta de cuatro cursos académicos y las edades de los alumnos van desde los doce a los dieciséis años, pudiéndose prolongar hasta la edad de dieciocho años (fin del derecho a la escolarización); la impartirán Licenciados. Ingenieros o Arquitectos, o con el título de Grado equivalente, además de la formación didáctica de nivel de postgrado (master en secundaria). Comprenderá dos ciclos y se organizara en materias; el primer ciclo comprende tres cursos escolares y el segundo ciclo de un curso, el cual tendrá carácter principalmente propedéutico. Incorpora nuevos programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento que se implantaran los cursos 1º y 3º de ESO: Se le entregara un certificado de estudios al acabar el primer ciclo o al finalizar 2º ESO siempre que opte a un ciclo de Formación Profesional Básicas.

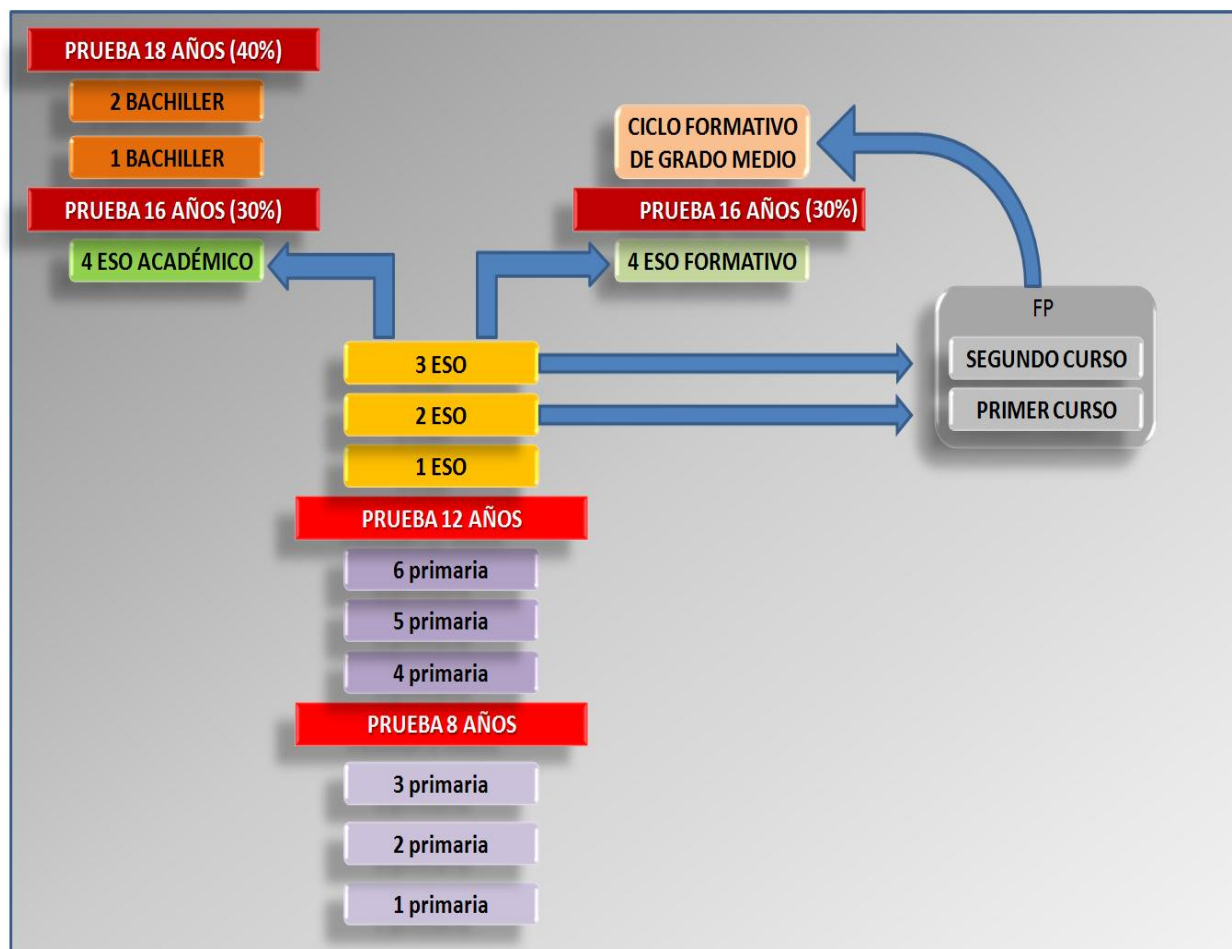


Figura II.5 Enseñanza Básica en la LOMCE

II.2.1.4.3 ENSEÑANZA SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA

Incluye Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas, Diseño y Enseñanzas Deportivas, todas ellas de Grado. Antes de elegir los alumnos el itinerario de Bachillerato o de Formación Profesional, un **Consejo Orientador de nueva creación** formado por equipo docente recomendará a los responsables del alumno y al alumno, tanto el itinerario más adecuado como los Programas de mejora del aprendizaje y el Rendimiento y los Ciclos de Formación Básica. Para la elección de itinerario en 4º de ESO y con ello, a la evaluación final, se dotará de flexibilidad a la hora de realizarse dicha prueba, la cual consistirá en ofrecer al alumno la posibilidad de presentarse tanto a la opción de Bachillerato como a la de Formación Profesional, en la

misma convocatoria o en diferentes. La nota final es la media de las calificaciones de ESO ponderada al 70% y de la evaluación final ponderada al 30%.

Estudiaremos cada una de las modalidades de manera independiente, así en primer lugar el **Bachillerato**; que inmerso en la LOMCE genera tres opciones, **Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Arte**, la primera de ellas con dos itinerarios bien diferenciados como se recoge en la siguiente tabla (Tabla II.6). La nota final que da acceso a la Universidad es la media de las calificaciones de bachillerato ponderada al 60% y la evaluación final ponderada al 40%; en el caso de no superar la evaluación final y teniendo todas las materias del bachillerato aprobadas, se expide un certificado que permite acceder a la Formación profesional de Grado Superior o al mercado laboral. Estos estudios contarán con una batería amplia de materias comunes a las que se sumaran las materias específicas de cada itinerario y aquellas materias optativas que ofrezca la administración educativa competente, además será de libre elección la asignatura de religión.

Tabla II.6. Opciones del Bachillerato

MATERIAS					
Comunes	Ciencias para el mundo contemporáneo; Educación Física, Filosofía y Ciudadanía, Historia de la Filosofía, Historia de España, Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiese, Lengua cooficial y Literatura, Lengua Extranjera				
De Modalidad	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Modalidad Artes Plásticas, Imagen y Diseño Cultura audiovisual , Dibujo artístico I y II, Dibujo técnico I y II, Diseño Historia del Arte, Técnicas, Expresión Grafico-Plástica, Volumen </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Modalidad Artes Escénicas, Música y Danza Análisis Musical I y II, Anatomía Aplicada, Artes Escénicas, Cultura Audiovisual, Historia de la Música y de la Danza, Literatura Universal, Lenguaje y Práctica Musical </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Modalidad de Ciencias y Tecnología Biología, Biología y Geología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Dibujo Técnico I y II, Electrotecnia, Física, Física y Química, Matemáticas I y II, Química, Tecnología Industrial I y II </td> <td style="vertical-align: top;"> Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales Economía, Economía de la Empresa, Geografía Griego I y II, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Latín I y II, Literatura Universal, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II </td> </tr> </table>	Modalidad Artes Plásticas, Imagen y Diseño Cultura audiovisual , Dibujo artístico I y II, Dibujo técnico I y II, Diseño Historia del Arte, Técnicas, Expresión Grafico-Plástica, Volumen	Modalidad Artes Escénicas, Música y Danza Análisis Musical I y II, Anatomía Aplicada, Artes Escénicas, Cultura Audiovisual, Historia de la Música y de la Danza, Literatura Universal, Lenguaje y Práctica Musical	Modalidad de Ciencias y Tecnología Biología, Biología y Geología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Dibujo Técnico I y II, Electrotecnia, Física, Física y Química, Matemáticas I y II, Química, Tecnología Industrial I y II	Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales Economía, Economía de la Empresa, Geografía Griego I y II, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Latín I y II, Literatura Universal, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II
Modalidad Artes Plásticas, Imagen y Diseño Cultura audiovisual , Dibujo artístico I y II, Dibujo técnico I y II, Diseño Historia del Arte, Técnicas, Expresión Grafico-Plástica, Volumen	Modalidad Artes Escénicas, Música y Danza Análisis Musical I y II, Anatomía Aplicada, Artes Escénicas, Cultura Audiovisual, Historia de la Música y de la Danza, Literatura Universal, Lenguaje y Práctica Musical				
Modalidad de Ciencias y Tecnología Biología, Biología y Geología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Dibujo Técnico I y II, Electrotecnia, Física, Física y Química, Matemáticas I y II, Química, Tecnología Industrial I y II	Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales Economía, Economía de la Empresa, Geografía Griego I y II, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Latín I y II, Literatura Universal, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II				
Optativas	Se podrán cursar una o más materias optativas, de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.				
Libre Elección	Religión				

En cuanto a la **Formación Profesional**, es, dentro de nuestro sistema educativo, el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto la calificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, su empleabilidad y la participación activa en la vida

social, cultural y económica. Dentro del sistema educativo, constituye una prioridad y un reto dentro de la política educativa y económica del Gobierno español y de la UE, principalmente por la conexión que tiene esta formación dentro del mercado laboral.

Ya en la Declaración de Lisboa se señalaba como objetivo alcanzar un 85% de titulados en esta enseñanza a partir del año 2010, por motivos tan evidentes como el que las empresas solicitarán mano de obra más eficiente y más especializada, por lo que en el mercado laboral se ofrecerán trabajos, en torno al 50% a trabajadores cualificados frente a un 15% de empleo para individuos con enseñanza básica y un 35% para trabajadores poco cualificados y, para el año 2020 se recoge la necesidad de incrementar el nivel de formación y calificación tanto de los jóvenes en edad escolar como de la población trabajadora, lo que conlleva un reforzamiento, una modernización y una flexibilización de las enseñanzas de formación profesional. Ya en la Ley 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) en su artículo 40 establece como objetivos de la Formación Profesional, que los alumnos y alumnas adquieran capacidades que les permitan afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades profesionales (Declaración de Lisboa, 2010).

Así, bajo la denominación de enseñanza de la Formación Profesional se encuentran un conjunto de Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, los cuales se organizan en módulos independientes y de duración variable dependiendo del campo profesional que se elija. Los itinerarios curriculares se ajustan al Sistema Nacional de Cualificación y Formación Profesional y deberán incluir un fase práctica de formación dentro de una empresa, obligatoria para aquellos que no acrediten algún tipo de experiencia profesional que tenga relación con el trabajo a desarrollar en dicha empresa: la instrucción de dichos ciclos será llevada a cabo por Licenciados, Ingenieros o Arquitectos, o que tengan un título de Grado equivalente con su titulación de Posgrado correspondiente.

Para la obtención de uno de los Títulos de Formación Profesional recogidos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, los alumnos deben de superar todos los

módulos, materias o bloque que se impartan en su ciclo, ya sea de Formación Básica, de Grado Medio o de Grado Superior; si solo superan de manera parcial los ciclos formativos, se les facilitara un certificado académico de aquellos módulos, bloque o materias que hubiesen superado, los cuales se pueden acumular con el fin de obtener una convalidación que les ayude a cumplimenta alguna de las competencia profesionales recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es recogido en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, en su artículo 9 y define la formación profesional como “*el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica*”. En este sentido, configura una formación profesional comprensiva de un conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño de las distintas profesiones e incluye «las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas», que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

Con el objetivo de potenciar la formación profesional y mejorar la adaptabilidad de este ciclo de educación postobligatoria a la necesidad del mercado laboral esta ley ha sido modificada en algunos de sus preceptos por la Ley 2/2011, de 4 de marzo de Economía Sostenible. Posteriormente, en el Real Decreto 1147/2011, de 29 de Julio establece la ordenación y la organización de las enseñanzas de la formación profesional (artículo 4), sobre la finalidad de cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país y la estructura de los títulos de formación profesional y de los cursos de especialización (artículo 9).

Esta última norma establece que el contenido de cada título incluirá, **el perfil profesional** (artículo 7) dividido en Competencias Generales (funciones profesionales más significativas del título tomando como base el conjunto de calificaciones, y en su caso, las unidades competentes del título), las **Competencias Profesionales, Personales y Sociales**

y las **Calificaciones** y, en su caso, las **Unidades de competencia** del catálogo de calificaciones incluidas en el título.

Tabla II.7. Opciones de la FP

FORMACION PROFESIONAL	
BASICA	GRADO MEDIO
Obligatoria y de carácter gratuito 2 años ampliables a 3 Acceso por recomendación del equipo docente, tras 3º ESO o excepcionalmente 2º ESO. Obtención del Título Profesional Básico (14 titulaciones) Acceso al Grado Medio y a la Obtención del Grado en ESO	Integrado en la educación secundaria postobligatoria Acceso, si posee título de: Profesional básico, Graduado ESO en enseñanzas aplicadas, Bachiller, Título Universitario, Título Técnico, superar tosa las materias del bachillerato, Superar prueba de acceso >17 años Obtención del Título de Técnico Acceso a grado superior por procedimiento de admisión al centro cuando la demanda supere a la oferta
GRADO SUPERIOR	DUAL
Integrado en la Enseñanza Superior Acceso por posesión del Título de Bachiller, Título Universitario, Título Técnico o de Técnico Superior de Formación. Superar todas las materias del bachillerato, Supera prueba de acceso >19 años Obtención del título de Técnico Superior, Acceso al procedimiento de admisión a los estudios Universitarios de grado.	Régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa Puede aplicarse a ciclos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio o de Grado Superior

II.2.1.4.4 OTRAS ENSEÑANZAS: SUPERIOR, DE RÉGIMEN ESPECIAL Y ADULTAS

En este apartado se muestran las tres modalidades restantes de enseñanza que quedan, por un lado las de tipo **Superior**, que engloba a la Universidad, las Enseñanzas Artísticas Superiores, la Formación Profesional de Grado Superior y las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas, Diseño y Enseñanzas deportivas, todas ellas de Grado Superior.

También las Enseñanzas en **Régimen Especial** que confluyen en tres tipologías:

- Enseñanzas Artísticas, cuya finalidad es dar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.
- Enseñanzas de Idiomas, acceso en el año que comiencen los estudios, los mayores de 16 años o mayores de 14 años si es otro idioma alternativo al de la ESO; tiene

tres niveles (básico, intermedio, avanzado), los dos últimos niveles en la Escuela oficial de idiomas. Obtención del certificado (homologado), de conocimiento en Lenguas en la Enseñanza Secundaria y la formación Profesional.

- Enseñanzas Deportivas, se imparte en dos grados (medio y superior), y se accede al Grado Medio, por medio del Título de Graduado en la ESO o si es mayor de 17 años superando una prueba específica. Obtención del Título de Técnico Deportivo Superior con el cual puede acceder a los estudios universitarios de Grado; o sin título con prueba de acceso para grado Medio para mayores de 17 años, para Grado superior para mayores de 19 años y mayores de 18 años con título de Técnico que tenga relación con el de acceso.

Y la educación para **Personas Adultas**, que tienen que ser personas mayores de 17 años de edad. Las autoridades pueden establecer currículos específicos para la educación adaptados a sus necesidades, así como programas formativos para obtener el título Técnico Profesional Básico, estos pueden ser estudiados de modo presencial o hacerlos a distancia, pudiendo evaluarse en localidades distintas, en un centro autorizado.

II.2.2 TIPOLOGIA DE LOS CENTROS ESCOLARES EN REGIMEN DE INTERNADO

La educación en España se ha impartido y se imparte en centros e instituciones, cuya naturaleza, está basada en criterios distintivos como son: la naturaleza y la gestión de su financiación; estos criterios hacen que la oferta educativa distinga entre **Centros Públicos**, **Centros Concertados** y **Centros Privados**, y que algunos de estos centros e instituciones den a su vez la opción a sus alumnos de estudiar en régimen interno (pernoctan y viven en instalaciones del centro, voluntariamente, por necesidad o por orden gubernativa) o en régimen externo (viven con sus familiares).

En España la mayoría de los Centros e Instituciones de Enseñanza se ofertan en régimen externo y de naturaleza Pública, Privada o Concertada como hemos señalado con anterioridad; así los **Centros Públicos**, serán centros laicos cuya financiación y gestión es

asumida por el Gobierno, el cual oferta todos los niveles educativos de duración básica y obligatoria estableciendo tanto el número de plazas como los requisitos para acceder a ellas; por otro lado también se encuentran los **Centros Privados**; cuya gestión y financiación corre a cargo de particulares, y donde generalmente los padres, tienen libertad en cuanto al número de plazas, flexibilidad en el currículo a impartir (siempre y cuando se mantengan en unos límites establecidos por el Gobierno). Entre ambas tipologías tenemos a los **Centros Concertados**, que son centro de naturaleza privada pero con subvenciones estatales; tienen libertad para gestionar pero deben adaptarse a la legislación estatal en cuanto a: límite de alumnos por clase, fechas de impartición del curso escolar, criterios de admisión etc.

Mención aparte estarían los **Centros con Régimen de Internado**, donde irían incluidos los centros denominados de Acogimiento, las Escuelas-Hogar / Residencias Escolares, Internados propiamente dichos y las Instituciones de menores, los cuales deben proporcionar a los niños una atención personalizada, como señalaban González-Funes, Bohajar y Parra (1986); Kashti (1988), y ofrecer una formación tanto cultural como humana y profesional y proteger las necesidades de los alumnos a nivel emocional, físico o psicológico (Danvin, Du Plesis, Ducros y Compagnon, 1982) e implicar a toda la comunidad educativa e institucional (González-Funes et al., 1986).

A continuación exponemos cada una de las modalidades, de estos últimos casos de Centros con Régimen de Internados.

II.2.2.1 Internados

Si nos retrotraemos en el tiempo autores como Moreno-Gilabert (1952) defendían que los internados escolares surgían para proporcionar educación a aquellos niños y niñas, que por circunstancias excepcionales, ajenas o no a su persona, no la recibirían de otra manera; y otros como Kahane (1988) los definía como *” instituciones de multicódigos complejos que contienen un conjunto de subsistemas, cada uno con diferentes códigos de organización; estando el internado ideal formado por una combinación y equilibrio de todos ellos”*.

Este último autor establecía su clasificación según los multicódigos, citando cuatro subsistemas que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla II.8 Clasificación de Kahane (Instituciones de multicodigos complejos, 1988)

INSTITUCIONES DE MULTICODIGOS COMPLEJOS	
FORMAL	Crea normas de conducta y está fundamentado en evidencias empíricas, científicas y de control
PROFESIONAL	Evidencias empíricas, científicas y de control colegial
PRIMARIO	Relaciones directas basadas en la conformidad con las normas del grupo
INFORMAL	Con 8 dimensiones: Instrumentalismo expresivo, Simetría, multiplexity, Dualismo, Moratorium, Simbolismo pragmático, Modulacion, Voluntarismo

En nuestro estudio, vamos a ir en la dirección que se recoge en la clasificación de los internados, en función del tipo de población al que va dirigido, como indica en su estudio (Esteban, 1999), que los distribuye en:

- **Internados elitistas**, engloba a los Centros e Instituciones que acogen alumnos con alto nivel socio-económico.
- **Internados especiales**, en función de elementos étnicos, religiosos, sociales (estarían en su entorno los centros de Acogimiento residencial e instituciones de menores).
- **Internados para alumnos con necesidades específicas** que necesitan de una atención especializada. tanto físicas como psíquicas.
- **Internados para alumnos en situación de desigualdad**, aquí estarían encuadradas las escuelas hogar.

II.2.2.2 Escuelas –Hogar / Residencia Escolar

Haciendo un recorrido histórico, el artículo 30 de la Ley de Educación Primaria de 1945 proponía la creación de las escuelas hogar en régimen de internado para dar solución a la escolarización precaria en las zonas rurales; esta precariedad venía fundamentada en una asistencia a la escuelas, de manera regular, muy baja, entre los alumnos procedentes de las áreas rurales, debido sobre todo a la dispersión de sus viviendas, a la dedicación de todos los miembros de la familia, desde edad muy temprana, a tareas agrarias y agrícolas y a que

los núcleos de población eran tan pequeños que no era viable la creación de una escuela.(AHPAL, 1965). Para intentar paliar esta situación, se creó en 1959 “*las escuelas de temporada*” o bien “*las colonias de alfabetización*”.

A partir del año 1964, en el que se creó de manera oficial la Primera Escuela Hogar en España, estas fueron muy prolíferas, y entre 1964 y 1967 se crearon 85 nuevas escuelas en España, concentrándose la mayoría de ellas en Andalucía, concretamente 45, de ellas 10 en Granada. Las Escuelas-Hogar tenían régimen de internado para niños de difícil escolarización y fueron considerados Centros Escolares hasta la Ley General de Educación de 1970 (E.G.B.); que excluía de esta denominación (Centro Escolar) a aquellos centros que no ofertaban un mínimo de ocho clases (de 1º a 8º de la EGB); pasando a denominarse Residencias-Hogar para escolares.

Actualmente, en Andalucía, la ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece en sus artículos 120 y 121 la naturaleza de las residencias escolares y de las escuelas-hogar, definiéndolas como centros que acogen en régimen de familia sustitutoria al alumnado que cursa estudios posobligatorios fuera de su hogar de origen o a aquellos otros de enseñanzas obligatorias cuyas situaciones familiares o personales lo aconsejen. Como últimos datos conocidos, señalar que para el curso 2012/2013 la Conserjería de Educación en Andalucía ofertó 72 centros educativos en régimen de internado, 46 en Residencias (R) y 26 en Escuelas-Hogar (EH), como se ve la distribución en la siguiente tabla.

Tabla II.9 Escuelas Hogar y residencia escolares / curso 2012/2013 en Andalucía

	Escuelas Hogar	Residencias
Almería	0	5
Cádiz	3	7
Córdoba	3	6
Granada	11	6
Huelva	1	11
Jaén	6	5
Málaga	1	4
Sevilla	1	2

Para ser admitido como alumno en una escuela hogar o en una residencia escolar el alumno debe de cumplir una serie de requisitos:

- Edad y el tipo de estudios (entre 6 y 18 años para enseñanzas obligatorias y de 18 a 21 para enseñanzas de bachillerato, formación profesional de grado medio o superior, artes plásticas y diseño o de enseñanzas deportivas u otras edades para alumnos con altas capacidades intelectuales).
- No asistencia regular y diaria a un centro público o privado concertado que imparta las enseñanzas que desea cursar, por la lejanía de su domicilio y la imposibilidad de prestación gratuita del servicio complementario de transporte escolar, que pertenezca a familias que, por motivos de trabajo o en razón de su profesión, pasen largas temporadas fuera de su lugar de residencia.
- Pertenencia a familias que se encuentren en una situación de dificultad social extrema o en riesgo de exclusión social, que repercuta gravemente en su escolarización.
- Hijos e hijas de mujeres atendidas en centros de acogida para mujeres víctimas de violencia de género.
- Necesidad de residencia para compatibilizar los estudios de educación secundaria con las enseñanzas profesionales de música o danza.
- Por progresión deportiva, que necesite el acceso a una residencia escolar para hacer compatible su escolarización con la práctica del deporte en el que ha sido seleccionado por un club o entidad deportiva de superior categoría que participe en competiciones oficiales.

II.2.2.3 Centros de Acogimiento Residencial

Inmerso en el programa de protección a la infancia se encuentra el Acogimiento Residencial; este tipo de acogimiento ha sufrido una evolución en todos los elementos humanos; desde los niños y niñas acogidos, hasta los profesionales que los instruyen y educan, pasando por el tamaño de los centros que los acogen; actualmente se lleva a cabo en dos modalidades diferentes, por un lado en **residencias o centros** con alta capacidad

para acoger a un buen número de adolescentes pero estructurada en módulos familiares que generen contexto acogedores y confortables, o en **hogares familiares** en pisos o viviendas unifamiliares con las mismas características de confortabilidad y acogimiento.

Los adolescentes ya no son una mezcla de chicos y chicas acogidos por la beneficencia mezclados con alumnos que están acogidos por razones de protección; los educadores tienen un alto nivel de profesionalización y los centros son más acogedores y más fáciles de atender por su menor tamaño, según datos del II PENIA (2013-2013) se ha producido actualmente un incremento debido a la crisis económica, que ha generado un aumento de familias desestructuradas que no pueden hacerse cargo de los estudios de sus hijos, a la emigración de jóvenes y al aumento de progenitores en centros penitenciarios.

Fernández del Valle y Fuertes (2000) en su libro sobre Acogimiento residencial señalan las necesidades infantiles derivadas del maltrato infantil y señalan que el destino posterior al que pueden encaminarse (independencia, ruptura familiar total o provisional y reunificación familiar). Su programa de evaluación del trabajo dentro de las residencias se suma a los programas de mejoramiento llevados a cabo por Chacón, Anguera y Lopez (2000) o por Chacón, Pere-Gil y Holgado (2000), que presentaban como objetivos de dichos programas: facilitar la adaptación e integración social de los niños/as internos y la creación de un entorno que promueva el desarrollo integral del interno.

En estos centros se asume la responsabilidad de la guarda y tutela legal del niño; en la guarda, que es de carácter preventivo y aparece antes de que se compruebe el desamparo del niño, son los padres los que solicitan voluntariamente a la Autoridad competente esta situación conservando el derecho de tomar decisiones sobre su hijo; la tutela se asume cuando se demuestra que el niño se encuentra en situación de desamparo.

La estabilidad que ofrecen los centros de acogimiento residencial ayudan al niño a desarrollar y aprender a vivir e integrarse en la sociedad que le rodea (Wagner, 1993; Bullock, Little y Milham, 1993).

En la actualidad cada Comunidad Autónoma dispone de un sistema de acogimiento residencial que cubre las distintas necesidades en función de la edad y los problemas que presentan sus residentes, como se muestra en la figura siguiente.

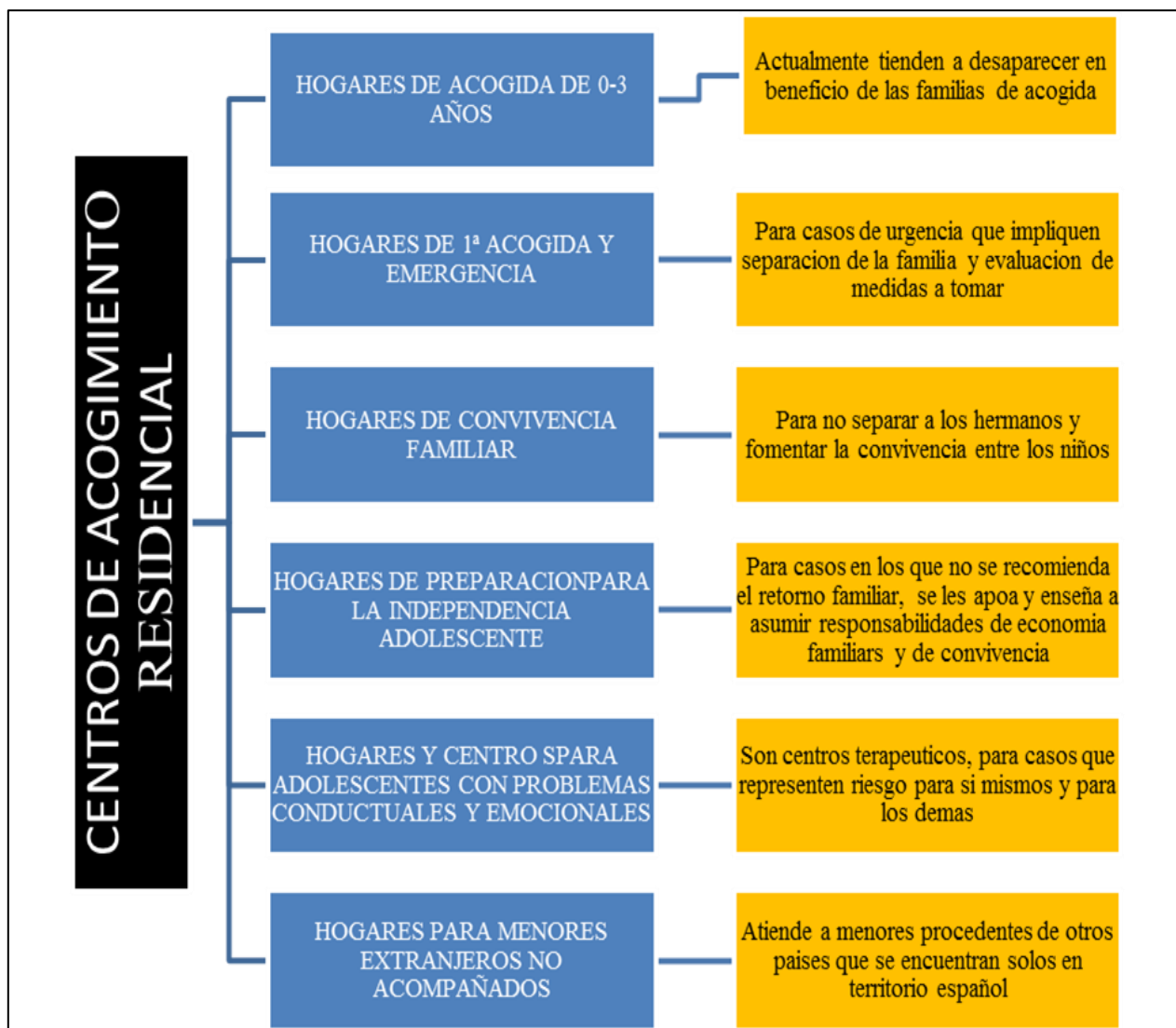


Figura II.6 Tipología de Centros de Acogimiento Residencial

II.2.2.4 Instituciones de Menores

Desde la creación del Fuge et Pare d’Orfens en 1337, en Valencia, hasta 1723, que se creó el Hospicio de los Toribios en Sevilla, este tipo de centros, que junto a los Expositos y Casas de Misericordia, acogían a los huérfanos y menores desviados en España, no tenía ningún tipo de sistema educativo. Es a partir de entonces cuando los centros de

acogimiento, que han pasado por diferentes denominaciones, (actualmente Centros de Protección de Menores) acogen a niños y niñas que tienen asignadas medidas de guarda y tutela, con el fin de integrarlos a la sociedad dotándoles de herramientas educativas, sociales y personales, suficientes para incorporarse a la sociedad y desenvolverse en la vida de forma autónoma.

Los internos de estos Centros de protección pasa un tiempo máximo de dos años en régimen de internado, siendo este periodo de dos años, el recomendado para que la intervención institucional tenga una repercusión positiva en los jóvenes como señalan entre otros Schffer, (1993); en Andalucía hay en la actualidad un total de 15 centros distribuidos como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla II.10 Centros de Protección de Menores 2013 en Andalucía

Centros	
Almería	3
Cádiz	3
Córdoba	2
Granada	1
Huelva	0
Jaén	1
Málaga	2
Sevilla	3

En resumen podríamos señalar que los alumnos que van a residir en los centros o instituciones mencionadas anteriormente (exceptuando los internados elitistas) reúnen alguna de las siguientes características:

- Son adolescentes sin previsión de retorno al hogar familiar
- Presentan problemas emocionales de conducta y salud mental
- En su entorno familiar existen episodios de violencia
- Son menores infractores
- Son menores extranjeros no acompañados (MENAs)

II.2.3. LA ACTIVIDAD FÍSICA

La actividad física que se realiza actualmente por la sociedad en general se hace, en la mayoría de los casos, a través del deporte, en sus diversas modalidades ya sea individual o colectivo. En los centros escolares el deporte es uno de los contenidos principales de la asignatura de Educación Física (Medina 1994, González-Villora y Pastor, 2005, Gil et al., 2006); y para investigadores como Fuentes (1992) *“el deporte es el exponente máximo de la actividad formal organizada donde se pone de manifiesto el grado de socialización alcanzado a través de conductas de colaboración y competición”*.

En este capítulo de la actividad física vamos a exponer los diversos tipos de modalidades deportivas que existen así como es el desarrollo dentro de la comunidad adolescente; han sido numerosos los docentes que han tratado de establecer una clasificación de las especialidades deportivas (Parlebás, 1989; Hernández-Moreno, 1995; Batalla y Martínez, 2001, entre otros).

Entre todos los autores hay algunas consideraciones que son comunes, de esta forma todos citan deportes individuales, colectivos y con o sin adversario; a continuación explicamos cada una de las tipologías.

II.2.3.1. Deportes Individuales

La actividad física en una de sus principales modalidades se ejercita a través de los deportes individuales, que según Parlebás (1989) es: *“donde el individuo se encuentra solo en un espacio, donde ha de vencer determinadas dificultades, superándose a sí mismo con relación a un tiempo, una distancia o una ejecución técnica, que pueden ser comparadas con otros, que también las ejecutan en las mismas condiciones”*; en la misma línea Antón y López (1989) lo conceptualizan como: *“la actividad física de carácter psicomotriz en la que la incertidumbre en su realización solo puede provenir del rival directo o del medio en que se desarrolla; dentro de este medio se encuentran elementos independientes usados para ejercer las distintas disciplinas deportivas (pértiga, arco, vallas, etc..)”*.

Existen múltiples y diversas maneras de clasificar a estos tipos de deportes individuales, a continuación exponemos dos clasificaciones de las más empleadas en la siguiente tabla:

Tabla II.11. Clasificación de los deportes individuales

Parlebas (1987)		
Con la presencia de rivales	En solitario,: surf, paracaidismo	Con objeto manipulable
Por la incertidumbre del medio	Simultanea:, maratón, natación	Sin objeto manipulable
	Medios fijos	
	Medios variables	
Batalla y Martínez (2001)		
Atléticos y combinados	Acuáticos	Gimnásticos
Invierno	De Invierno	Con Vehículo
	Otros (orientación, alpinismo, deportes de precisión)	

Como característica principal de los deportes individuales es que parten de las cualidades físicas y la técnica usada en su ejecución supera a los medios técnicos externos que puedan usar y que estas se encuentran íntimamente ligadas a aspectos psicológicos de control y concentración.

Tanto la técnica empleada en cada disciplina, cuyo fin es la obtención de un resultado óptimo con el mínimo esfuerzo y desgaste así como poder evitar las lesiones (Pfeiffer 2000; Billat, 2002), como la táctica, que se produce de la combinación de los recursos técnicos de manera eficaz (Petit,1987, Naglack,1990; Brunelle, 2005; Fraile, 2005; Freal, 2006; Conetti, 2007, Riverola, 2009) son elementos indispensables para la práctica, sobre todo a nivel competitivo, y para evitar lesiones o malos vicios que menoscaben su eficacia.

II.2.3.2. Deportes Colectivos

Básicamente los deportes colectivos se caracterizan por el enfrentamiento directo entre dos equipos con un fin común; y donde los participantes, de cada equipo, realizan una serie de acciones en colaboración (Parlebas 1987). En el mismo sentido distinguía entre los deportes de cooperación, deportes de oposición y deportes y deportes de cooperación-oposición.

Concretamente en los **deportes de cooperación**, el número de participantes por equipo es variable, va desde modalidades como el patinaje por pareja a las regatas pasando por la gimnasia rítmica o la natación sincronizada, en todos ellos no existe contacto directo con los oponentes y se compite de manera simultánea o por orden aleatorio.

En los **deportes de oposición** ambos equipo no entran en contacto directo como pueden ser los dobles en tenis o el voleibol, entre otros; por el contrario en los **deportes de cooperación-oposición** el contacto forma parte del juego, ya sea de forma continua como en el baloncesto o esporádicamente como en el beisbol o el críquet.

Clasificaciones existen muchas, debidas en este caso, a su complejidad derivada de la gran variedad de deportes colectivos existentes pero todas tienen en común cuatro elementos: objeto usado, el terreno de juego, el reglamento y los jugadores. En la figura siguiente mostramos la clasificación derivadas de la fusión de las clasificaciones de Parlebas (1987) y Hernández y Blazquez (1995).

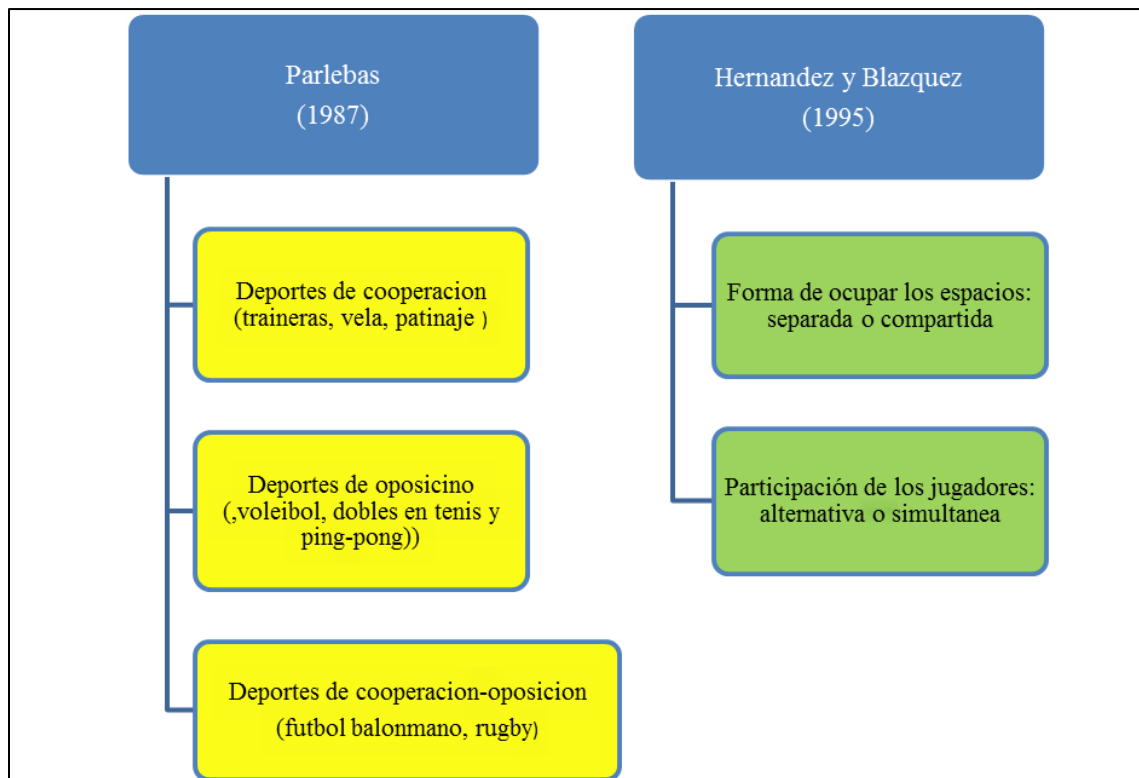


Figura II.7. Clasificación de los Deportes Colectivos.

II.2.3.3. Deportes de adversario

Dentro de los deportes hablaremos de los deportes de adversario, donde el oponente es directo, de condiciones similares, siendo su objetivo principal el de la superación directa del adversario (Hernández-Moreno, 1994; Parlebas, 1987).

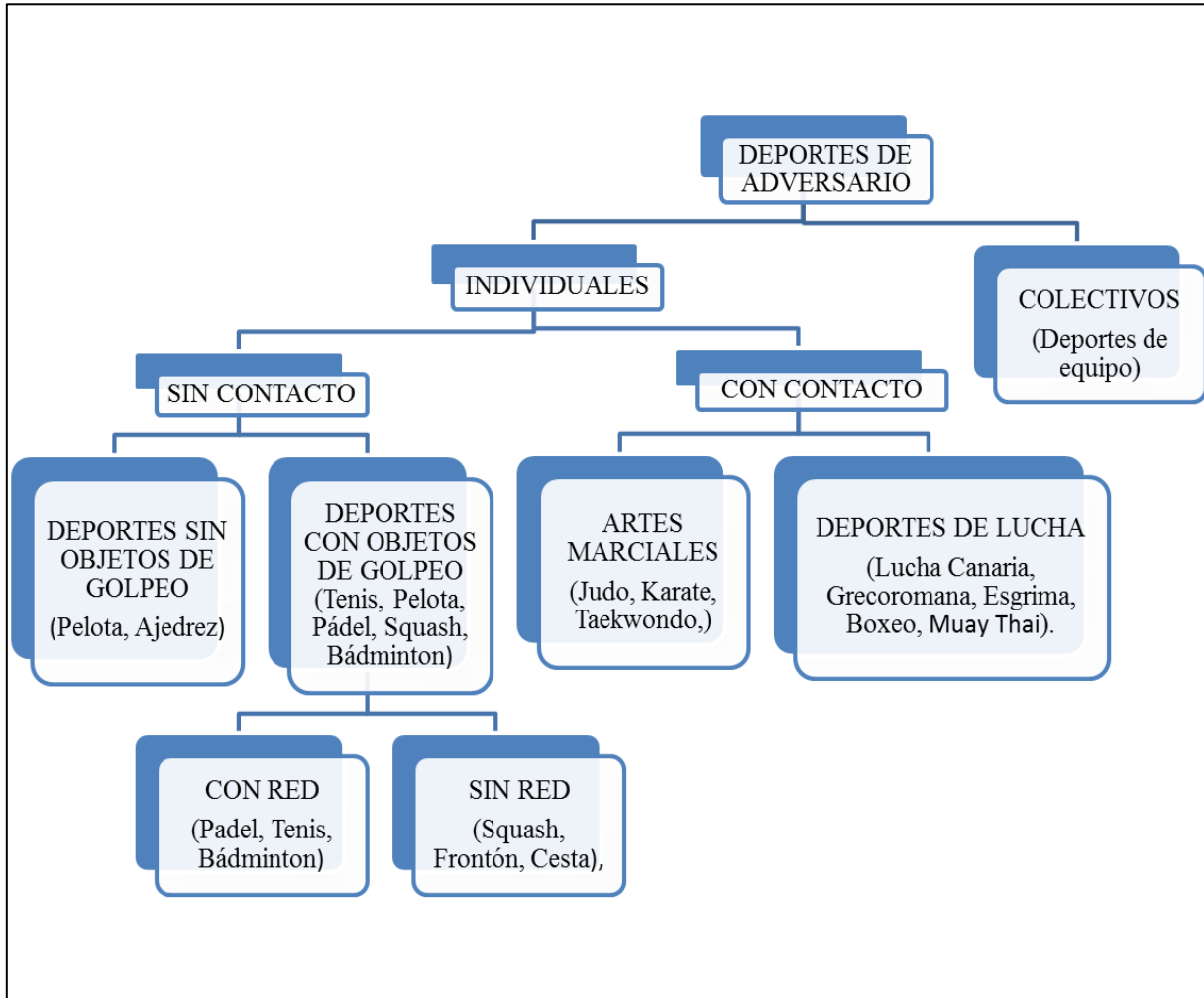


Figura II.8. Clasificación de los deportes de adversario. (Elaboración Propia)

En estas modalidades de deporte, las estrategias a seguir, según sea el oponente, prima sobre otros elementos tan importantes como la técnica y la táctica (Antón y López, 1989; Ryba, Stambulova, y Wrisberg, 2005).

II.2.3.4. La actividad física y el deporte en la adolescencia.

Siguiendo las aportaciones de Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, y García-Calvo (2009), el deporte es una actividad que hoy día, en nuestra sociedad, practican una gran cantidad de niños y niñas ya sea durante la infancia o la adolescencia haciendo del ámbito deportivo un medio de socialización muy importante e interesante para ser utilizado como objeto de estudio (Brustad, 1992; Peck, Roeser, Zarrett y Eccles, 2008; Wagnild, 2009).

El impacto positivo que el deporte tiene en sus practicantes ha sido investigado en múltiples y numerosas ocasiones (Fox y Biddle, 1986; Coe, Teasdale y Wickham, 1992; Whitehead y Corbin, 1997), valorando principalmente factores psicológicos tales como la motivación, el interés hacia la práctica y los beneficios percibidos, etc. (Sallis, Prochaska, y Taylor, 2000; Weinberg, Tenenbaum, Mckenzie, Jackson, Anshel, Grove, y Fogarty, 2000; Castillo y Balaguer, 2001; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Escartí, 2002; García-Ferrando y Mestre Sancho, 2002; Castillo, Balaguer, Duda, y García-Merita, 2004; Arruza, Arribas, Gil De Montes, Romero, y Cecchini, 2008; Castañeda y Campos, 2012).

Este contexto creado por la actividad física también valora y ayuda a transmitir valores esenciales para la convivencia dentro de una sociedad moderna (Collado, 2005; Sáenz, Gutiérrez, Lanchas y Aguado, 2011; Lara 2011), además las diversas disciplinas practicadas, a la par que aumentan de manera notoria los valores positivos, contribuyen a disminuir las conductas y comportamientos violentos como recogen en sus investigaciones Boixados, Cruz, Torregrosa y Valiente (2004) o Gimeno, Sáenz, Gutiérrez, Lacambra, Paris y Ortiz (2011).

Por el contrario, otros investigadores señalan que la práctica deportiva puede ser un agente que transmita contravalores, a base de elementos agresivos y nocivos, para el desarrollo personal de los adolescentes, desencadenando procesos de bullying y agresividad (Jiménez, 2004; Rodríguez, De Abajo y Márquez, 2004; Alvariñas, Fernández y López, 2009).

Pero esos valores esenciales que trasmite el deporte en la vida de los adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad es considerado por los investigadores como elementos de trascendental importancia (Treasure y Roberts, 2001; Biddle y Mutrie, 2001), puesto que constituyen un excelente medio para hacer amigos, relacionarse y acceder a un estatus reservado a la excelencia en el rendimiento (Silveira, 2013), y un factor importante en el estilo de vida, ya que existen estudios donde se demuestra que para que se obtenga un sistema de vida activo en la edad adulta, es importante que este aparezca en la adolescencia (Shepard y Trudeau, 2000).

Es interesante que los sujetos en edad escolar realicen al menos una hora de actividad física en la mayoría de los días de la semana, actividades físicas de intensidad de moderada a vigorosa, que sean apropiadas para su desarrollo, a la vez que agradables (McNamee, Bruecker, Murray y Speich, 2007).

Por otro lado, tal como apunta Petlichkoff (1996), la práctica deportiva empieza a decaer a partir de los 11 años, continuando en toda adolescencia y en la edad adulta (Hodge y Zaharopoulos, 1991; Sallis y Patrick, 1996; Wankel y Mummery, 1996; Cervelló, 1996; Castillo y Balaguer, 1998; Balaguer, 1999, 2002).

De hecho, hay estudios en nuestro país que demuestran que el abandono deportivo en chicos se produce en plena adolescencia, a partir de los 17 años (Balaguer, Pastor y Moreno, 1999; García Ferrando y Llopis, 2011).

Este aspecto adquiere mucha importancia, ya que puede que en el contexto deportivo de los adolescentes no se estén ofreciendo los productos que ellos reclaman. Se hace muy importante por tanto, una buena gestión deportiva, y la elección de un buen técnico o monitor, puesto que tendrá influencia directa sobre los adolescentes que practican deporte, haciendo posible el que el individuo abandone.

II.3. LA VIOLENCIA ESCOLAR

El estudio y desarrollo de la violencia en la infancia y adolescencia son temas de interés prioritario en el contexto social internacional, pero es aún más importante si esto acontece en el ámbito escolar, así lo reflejan Inglés et al., (2008); Nansel, Overpeck y Pilla (2001); Romera et al., (2011); Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013); Fernández-Daza y Fernández-Parra (2013).

En España se elaboró el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA, 2013-2016), encaminado y dirigido a personas menores de 18 años, donde aspectos como la agresión escolar y el bullying eran parámetros considerados como lamentables que se planteaban debían ser en la medida de lo posible, controlados dentro de los estamentos educativos, pues afectan al proceso educativo y de personalidad de los jóvenes, así estudios como los de Storch y Masia-Warner (2004); Ramos (2008) y Estévez et al., (2012), indican que la victimización, producida tras la agresión es una gran amenaza para los adolescentes aportándoles una carga extra de estrés que les afecta en su proceso educativo y de socialización.

II.3.1 AGRESIÓN - AGRESIVIDAD.

El término agresión tiene su raíz en el término del latín “*agredi*” que indicaba el acto de ir contra alguien intentando causarle un daño. Hay que diferenciar este concepto del término agresividad, que aun teniendo una base común, no tiene porqué ser uno (la agresión) la consecuencia del otro (agresividad); el responder a un ataque físico o verbal no indica que el individuo implicado sea agresivo, la agresión en este caso es una reacción violenta, muchas veces inconsciente, ante un peligro hacia su persona o entorno familiar (miedo insuperable, recogido en el Derecho Penal), y que un individuo sea agresivo no implica que su fin sea el de causar un daño, este sería el caso de conducción agresiva o de los deportes de competición donde la agresividad no tiene porqué implicar daño sino que se confunde con competitividad.

La agresión, como tal, tiene una naturaleza de carácter multidimensional y social (Huntingford y Turner 1987) donde confluyen una diversidad de factores, tanto fisiológicos como mentales (Liu 2003), sociales o ambientales; en los factores sociales hay que remontarse como ejemplo más reciente a lo que acaecía durante el siglo XX en los colegios tanto españoles como europeos, americanos o asiáticos; de esta manera durante este siglo, los castigos corporales en los colegios, como los golpes con la regla en diversas partes del cuerpo, castigos físicos mediante ejercicio gimnástico (de rodillas con brazos estirados, etc.), eran moralmente aceptables y nunca se tomaban como una agresión sino como unas medidas correctoras; aspectos que hoy en día no se producen, pues estaríamos hablando de maltrato escolar.

La agresividad, en cambio, es un término relativamente moderno, en el intervalo entre los siglos XV y XIX el término agresión era el único vocablo designado para indicar que un individuo atacaba a otro; sin embargo la agresividad es un término que apareció de manera tardía, a finales del siglo XIX e indicaba la capacidad, innata o aprendida por cada individuo, para causar daño, o no de manera consciente y controlada a otros seres o a su entorno (Kassinove y Sukhodolsky 1995).

Existen por tanto, multitud de definiciones del concepto “*agresión*” (Buss, 1961; Bandura, 1973; Serrano, 1998; Shaffer, 2002 entre otros) y depende en gran parte, como hemos reflejado en los ejemplos anteriores, en la intención, en los motivos para causar daño o al tipo de sociedad de la que formamos parte; por tanto, estamos hablando de la agresión como una acción compuesta de los siguientes elementos (son comunes a la mayoría de las acepciones usadas:

- Productora de cualquier tipo de daño, físico, moral o psicológico, que un individuo provoca a otro.
- Es producido mediante una conducta intencionada.
- Su finalidad, no es otra, que un beneficio para el agresor.
- El agredido lo es en contra de su voluntad (en los deportes de contacto físico, en principio no existiría la agresión).

Así pues, la agresión puede definirse por el grado y motivación de los individuos (clasificándolo en no motivacionales y en motivacionales) al llevar a cabo tal acción; algunas de las definiciones están basadas en estos conceptos (intención y motivación). En la figura siguiente se realiza un recorrido histórico de los mismos:

Tabla II.12. Definiciones según motivación de la agresión

Definiciones NO motivacionales de la agresión	
Buss (1961)	Una respuesta que produce estímulos nocivos a otros organismos (excluye daños accidentales)
Bandura (1973)	Una conducta es agresiva cuando su ejecución no está incluida en una regla socialmente pactada
Shaffer (2002)	La agresión es un instinto
Definiciones motivacionales de la agresión	
Berkowitz (1996)	Cualquier forma de conducta que pretenda herir física o psicológicamente a alguien
Zillmann (1979)	Toda actividad mediante la cual una persona busca infligir daño corporal o dolor físico a quien desea evitarlo
Patterson (1973)	Es una acción aversiva dispensada de manera contingente a las conductas de otra persona
Baron y Richardson (1994)	Cualquier forma de conducta que tiene la finalidad de perjudicar o dañar a otro ser vivo el cual está motivado para evitar el tratamiento
Serrano (1998)	Es una conducta intencional que puede causar daño físico o psicológico
Anderson y Bushman (2002)	Es la conducta dirigida hacia otro individuo con la inmediata intención de hacer daño, y donde el agresor debe de creer que tal conducta perjudicara al objetivo y que este está motivado para evitar dicha conducta

En resumen, podríamos concluir señalando que **la agresión** sería: *“una acción puntual, de carácter reactivo y con implicaciones afectivas, todo ello en un contexto y situación concreta”*, mientras que **la agresividad** sería: *“la tendencia a comportarse de manera agresiva física psicológica en diferentes situaciones de manera intencionada contra los demás”* (Berkowitz 1996).

II.3.2 FORMAS DE CLASIFICAR LA AGRESIÓN

Desde finales del siglo XX hasta la época presente se han propuesto múltiples clasificaciones para señalar las diversas formas de tipificar la agresión por la causa que la motiva, a continuación proponemos la propuesta por Carrasco y González (2006).

Tabla II.13. Clasificación de las conductas agresivas (Extraído de Carrasco y González, 2006)

NATURALEZA	
Física	Conlleva daños corporales a otros individuos con cualquier tipo de medio físico o material
Verbal	Uso de comentarios e insultos vejatorios
Social	Se intenta aislar socialmente al individuo mediante actos que hagan flaquear su autoestima empleando técnicas como el mobbing
INTERPERSONALES	
Directa o Abierta	De tu a tu mediante ataques físicos, personales o a la propiedad, amenazas
Indirecta o Relacional	Se usa la difamación y rumores perniciosos y degradantes, se busca aislar socialmente al individuo, se manipulan a unos individuos para que actúen contra otros.
CONSECUENCIAS	
Constructiva	Es la respuesta protectora ante amenazas
Destructiva	Es la respuesta hostil innecesaria para la autoprotección
MOTIVACIÓN	
Hostil	Se busca el daño sin obtención de beneficio alguno
Instrumental	El agresor obtiene beneficios por causar daño que no están relacionados con el malestar de la víctima
Emocional	Produce ira y tendencias agresivas generadas por agentes emocionales indirectos
FUNCIONES	
Pro-activa	Es una conducta deliberada y aversiva cuyo fin es manipular y controlar a otros
Reactiva	Es una reacción defensiva descontrolada ante una posible o probable amenaza que va acompañada con formas visibles de ira tanto gestuales como léxicas.
ESTIMULO ELICITADOR	
Predatoria	Existe una presa natural
Inducida por miedo	El confinamiento y la incapacidad de escapar
Inducida por irritabilidad	Hay una posible víctima a su alcance más un reforzamiento por frustración, privación o dolor
Territorial	Contra intrusos que invaden su área de influencia
Maternal	En defensa de la prole y de sí misma (madre)
Instrumental	Cuando en el pasado esa misma actitud ha sido reforzada
Entre machos	Competitividad por cualquier causa.
SIGNO	
Positivo	Promueve la supervivencia, la felicidad, la protección y la aceptación social, es una agresión sana y productiva
Negativo	Conduce a la destrucción personal y material de individuos de la propia especie; es una agresión insana e improductiva
FUNCION	
Territorial	Proteger y defender su territorio
Por dominancia	Establecer una jerarquía de poder que conlleva prioridades y beneficios
Sexual	Entrar en contacto sexual
Parental. disciplinaria	Pone límites y enseña conductas a los menores
Protectora maternal	En defensa del recién nacido
Moralista	Formas desarrolladas de altruismo recíproco que generan situaciones sutiles de fanatismo y hostilidad
Predatoria	Obtención de material diversos
Irritativa	Viene inducida por estímulos aversivos-dolorosos

Otros autores como Little, Henrich, Jones y Hawley, (2003), centran sus estudios en las formas de ejercerse la violencia tanto por su naturaleza: física o manifiesta, verbal y social así como por la relación interpersonal que existe entre los adolescentes y, entre estos y la autoridad institucional de su entorno, familia y educadores, ya sea violencia Directa o

Abierta como Indirecta o Relacional (Shaffer, 2002; Crick, Casas y Nelson, 2002; Parrot y Giancola 2007; Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian, 2008).

En aspectos, como la violencia física existe un enfrentamiento directo entre el agresor y su víctima propiciado por un proceso de interacción, uno golpea y el otro recibe y responde; en cambio en la violencia verbal se infiere un daño mediante vocabulario ofensivo y muchas veces amenazador; además existe una violencia de tipo relacional que intenta el aislamiento social de la víctima alejándolos de amigos y compañeros (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008), tanto la violencia de tipo verbal como la relacional usan frecuentemente la agresión indirecta que les da anonimato y evita la confrontación, en este sentido Parrot y Giancola, (2007) distinguen entre agresores activos, donde la conducta va dirigida a causar daño directo y agresores pasivos, en donde la falta de respuesta a la acción provoca el daño.

En este sentido decir que la victimización que se produce tras cualquier tipo de agresión, es según Little et al., (2003) *“la exposición de manera reiterada a actos de violencia, por parte de iguales, en el caso presente, es aquella que reciben nuestros adolescentes en el centro escolar por parte de uno o varios alumnos de modo frecuente y reiterado en el tiempo y que se manifiesta de manera verbal, física y relacional”*.

En los estudios sobre los diferentes tipos de violencia muestran que los daños por causa de violencia relacional, aparecen con más frecuencia, (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) en adolescentes siendo complicada su detección debido a la sutileza empleada y a la falta de señales visuales, no es como las formas física y verbal de la violencia, que se manifiestan de manera bien visible, pero pueden causar un daño más fuerte y prolongado en el tiempo y donde la víctima tarda mucho más en recuperarse de sus consecuencias, por eso es muy importante que en los centros escolares exista una preparación adecuada entre todo el personal para detectar a esas víctimas.

Hay que tener en cuenta que no todas las víctimas actúan de manera similar, así estudios como los de Cook et al., (2010) distinguen las de tipo sumisa caracterizadas por timidez,

inseguridad o poca asertividad y desafiantes, estas últimas pueden derivar a la larga en futuros agresores como señalan, Ramsland (2008) y Liebert y Birnes, (2010), y suelen ser carentes en habilidades sociales, impetuosos y con situaciones familiares hostiles como reflejan Olweus (1993) y Schwatz, Dogde, Petit y Bates (1997).

II.3.3. ORIGEN DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS. TEORÍAS Y MODELOS

Para intentar entender los mecanismos que producen o motivan la agresividad se han elaborado múltiples y diversas teorías, que se agrupan en torno a la importancia que tienen cada uno de los elementos integradores del ser humano en la conducta generadora de la agresión tanto desde las perspectivas psicológicas como de las perspectivas biológicas o de las perspectivas sociales, como se muestra a continuación:

a) MODELOS INSTINTIVOS

b) MODELOS DEL DRIVE O IMPULSO

- Teoría de la excitación-trasferencia
- Teoría del síndrome AHA
- Teoría de la frustración-agresión
- Aproximación conductual
- Formulación de Berkowitz

c) APROXIMACIÓN COGNITIVA

- Aproximación cognitiva neoasocianista
- Teoría social de Bandura
- Modelo del déficit en el procesamiento de información
- Modelo de Huesmann
- Modelo General de la Agresión

d) MODELOS DE DINÁMICA FAMILIAR Y AGRESIÓN

- Modelo de la coerción de Patterson
- Modelo del desarrollo de la conducta agresiva de Olweus

- Modelos de los hábitos de crianza
- Modelo de apego

e) MODELO NEURO-BIOLÓGICO

- Modelo neuroquímico
- Modelo neuroendocrino
- Modelo neurobiológico

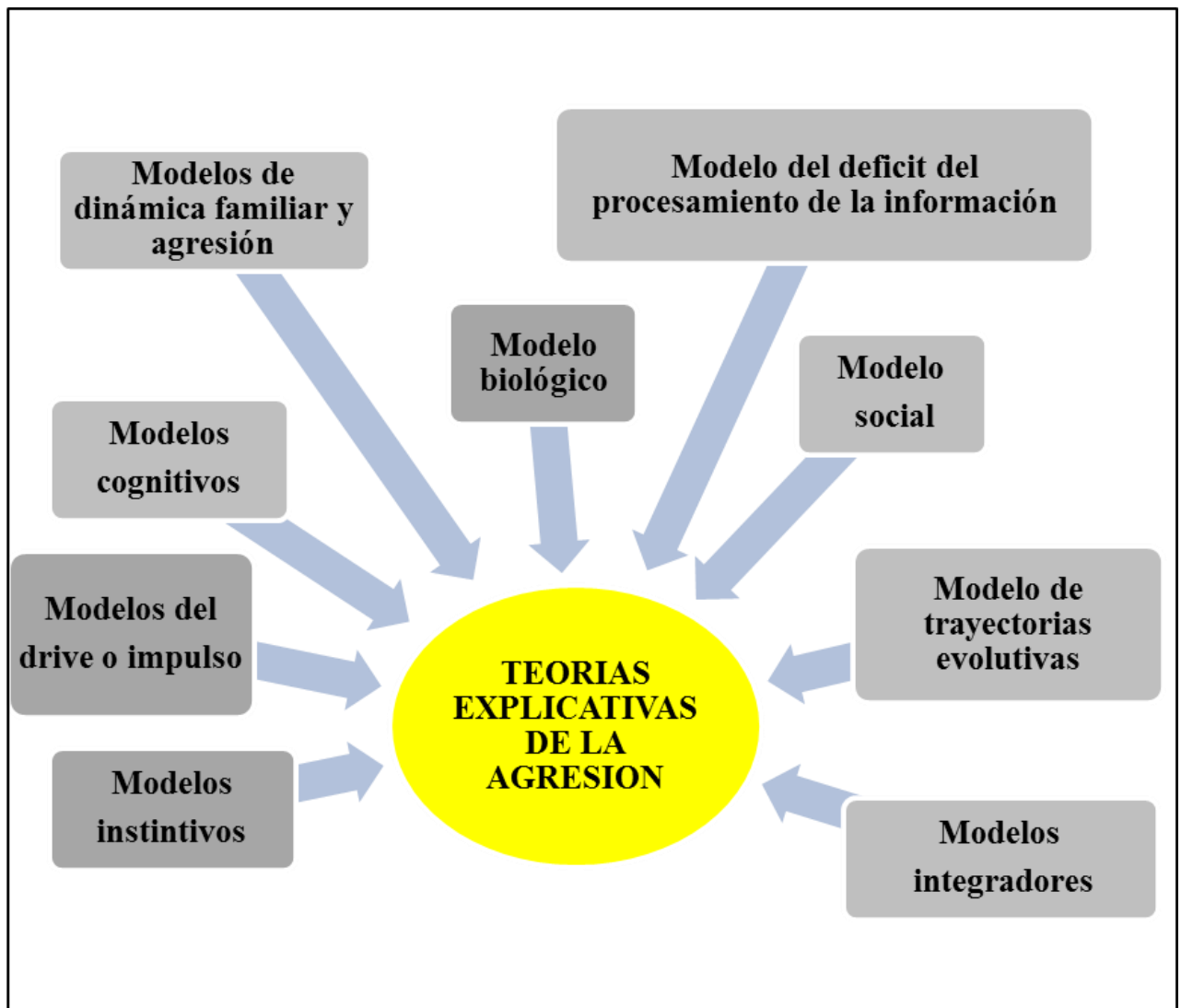


Figura II.9. Teorías y modelos explicativos de la agresión.

II.3.3.1. Modelos Instintivos

Es un modelo que plantea la agresividad como un instinto nato; que para unos autores es el rasgo de la pulsión de muerte (Freud, 1920; Buss, 1961) y para otros un impulso biológico adquirido por evolución con el fin de adaptarse mejor al entorno (Lorenz, 1963; Ardrey, 1969; Morris, Storr y Tinbergen, 1969). En este modelo encontramos unas **teorías evolucionistas** que consideran la agresividad como un producto propio de nuestra naturaleza humana que tendría una base evolutiva o filogénica, diferenciando dentro de ella dos perspectivas diferentes, una etológica y otra sociobiológica **y una aproximación dinámica** dependiendo de si el instinto se dirige hacia el interior o agresividad si se dirige al exterior.

La **perspectiva de los etólogos**, como plantearon Lorenz (1963), es que tanto los seres humanos como los animales nacemos con un instinto primario que nos ayuda a sobrevivir mediante la selección natural y para ello hace uso de la agresividad entre los miembros de su misma especie para fines tan diversos como la defensa del territorio, la procreación o la evasión. Estos comportamientos agresivos se encuentran estructurados por los etólogos en dos grupos:

- **Agresión intraespecífica** motivadas por exceso de impulso, por la posesión territorial de hembras o de alimentos.
- **Agresión interespecífica**, innata en los humanos que luchan por el territorial.

Para Lorenz (1963) y su “*Modelo Termohidraulico*” la motivación con la que comienza la agresión depende de la cantidad de energía específica sumada a estímulos adecuados, situando a la agresividad como un mecanismo indispensable para la adaptación y la supervivencia.

Este modelo evolucionista tiene también una **perspectiva sociobiológica** (Wilson, 1980) que explicaría todos los comportamientos humanos aplicando la interacción social a la

biología; es un modelo interaccionista que une íntimamente lo innato con el aprendizaje consiguiendo que las predisposiciones se desarrollen en un ambiente determinado. Esta perspectiva se fundamenta en que la agresión entre los humanos es adaptativa en su selección natural ,siempre y cuando no se supere un nivel óptimo de agresividad, cuya superación llevaría a la destrucción de esa vida o de la especie, a su vez existe una competencia por la limitación de los recursos tanto alimentarios como de apareamiento y una selección de comportamientos transmitidos por la herencia que suponen un refuerzo de comportamientos y actitudes que dan primicia y poder y una eliminación de aquellos que producen debilidad.

Respecto a la aproximación dinámica, Freud (1930) defendía, que nuestra personalidad estaba compuesto de tres elementos: Ello, Yo y el Super-Yo; de estos tres elementos solamente el “*Ello*” es innato, formando parte de él los instintos sexuales y agresivos siendo el encargado de satisfacer las necesidades primarias vitales para la supervivencia.

El “*Yo*” es el responsable de que los impulsos se dirijan de manera aceptable dentro de la sociedad de la que formamos partes y emplea mecanismos para combatir la ansiedad y las situaciones estresantes, y el “*Super-Yo*” es el encargado de asumir las normas morales y los valores de la sociedad, es la conciencia moral adquirida a través de nuestros padres y de nuestro entorno social.

Tanto el Yo como el Super-yo se desarrollan durante el resto de la vida de la persona, y es el equilibrio entre ambos y el Ello los que configuran una personalidad sana. De esta manera, según Freud, el individuo con el fin de evitar el sufrimiento y los sentimientos de culpa usa variados mecanismos de defensa, y es la ausencia o déficit de cualquiera de esos mecanismos lo que provocaría manifestaciones descontroladas de la agresividad; en la misma línea que Freud otros autores como Willock (1986) o Bleiberg (1994) deducen que las conductas agresivas tienen como fin defenderse de creencias de desvalorización y desprecio que niegan la importancia de las relaciones.

II.3.3.2. Modelos del Drive o Impulso

Durante las décadas de los años 60 y 70, investigaciones sobre los estados de activación fisiológica (Arousal), mostraban en su **Teoría de la Excitación –Trasferencia**, como los niveles de activación generados por cualquier acontecimiento unido a una serie de circunstancias propicias desencadenaban la agresividad. Estos estudios se basaban en contenidos estrictamente fisiológicos y explicaban como la adrenalina, liberada por el organismo, se mantiene durante periodos de tiempo variable cuando una persona experimenta excitación fisiológica (arousal) generando una excitación residual que ante un segundo estímulo crea una sobreestimulación que provoca niveles de agresividad en algunos casos desproporcionados.

En esa línea, la **Teoría del Síndrome AHA** se relaciona de manera secuencial la conducta agresiva con las emociones o actitudes como la ira y la hostilidad; la ira la definiríamos como un componente emocional displacentero o afectivo que se refleja con intensidad variable, y la hostilidad sería un componente cognitivo formada por creencias, expectativas y actitudes negativas, duraderas y estables de la naturaleza humana (Barefoot, 1992); el proceso comenzaría con una situación o un acontecimiento que generen una emoción (ira) que se ve involucrada en una actitud negativa hacia los demás (hostilidad) que da lugar a una agresión.

La objeción o el límite de esta teoría se fundamenta en que no puede explicar la agresión instrumental que no se encuentra motivada por la ira y si por el obstáculo que se interpone entre el agresor y el fin perseguido (Kassinove y Sukhodolsky, 1995).

Dentro del Modelo de impulsos también encontramos el modelo basado en que la frustración siempre conduce a alguna forma de agresión, siendo la frustración el modo en el que nos sentimos cuando nos obstaculizan a la hora de conseguir lo que ansiamos, este es el modelo desarrollado por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Aears en 1939, denominado **Modelo de la Frustración-Agresión**; el cual ha sufrido variaciones como las de Miller (1941), que manifestaba que existían conductas alternativas para reaccionar contra la

frustración que no implicarían el uso de violencia (evadirse de la situación, establecer otra metas o superar los impedimentos, o Averril (1982) y Weiner ,Graham y Chandler (1982) que mostraron que los individuos que atribuyen carácter intencional y voluntario a la frustración generan mayores niveles de agresión e ira,; más recientemente Berkowitz (1989) propuso que “*en ausencia de frustración la exposición a los estímulos adecuados provocara igualmente una respuesta agresiva*” y el proceso seguiría la siguiente secuencia:

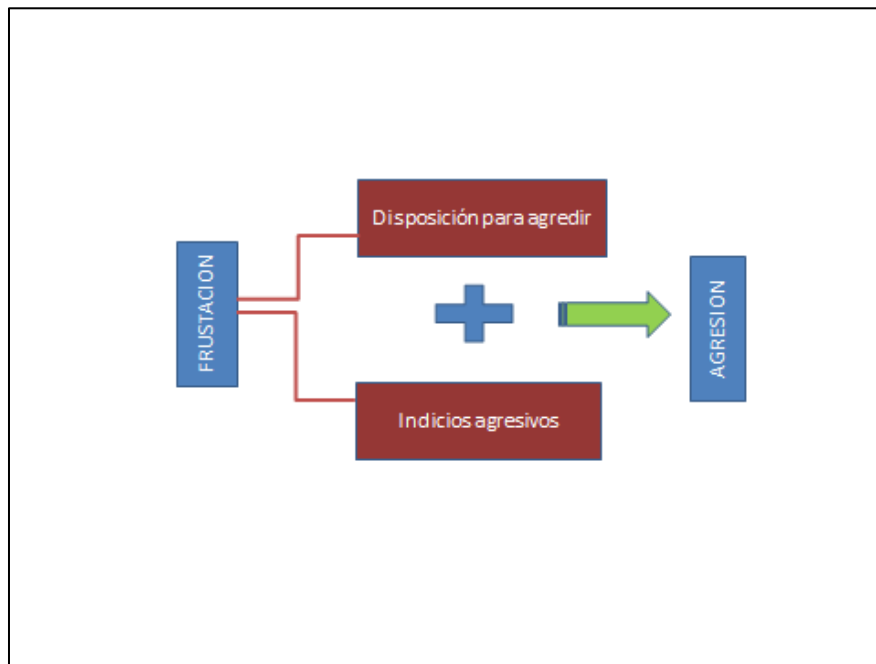


Figura II.10. Frustración-Agresión Berkowitz (1989).

II.3.3.3. Modelos Cognitivos

Berkowitz (1989), tras su contribución a la teoría de Dollard et al., (1939) introduce elementos cognitivos que le ayudan a explicar su **Teoría Neosocianista**, utiliza para ello el modelo de redes asociativas de Bower (1981), el cual representa a través de los nodos emocionales que se activan por estados fisiológicos, por palabras, etc.,

Para manifestar la relación existente entre un sentimiento negativo o desagradable y pensamientos, recuerdos y reacciones motoras que llevan al individuo a huir o al enfrentamiento agresivo (Berkowitz 1989,1990, 1993), denominaba esta agresión como

aversión aversivamente estimulada donde la frustración era un elemento aversivo que generaba una reacción emocional intensa que liberaría una agresión de tipo emocional caracterizada por hacer daño intrínseco frente a la agresión instrumental que sería usada para el conseguimiento de un fin determinado.

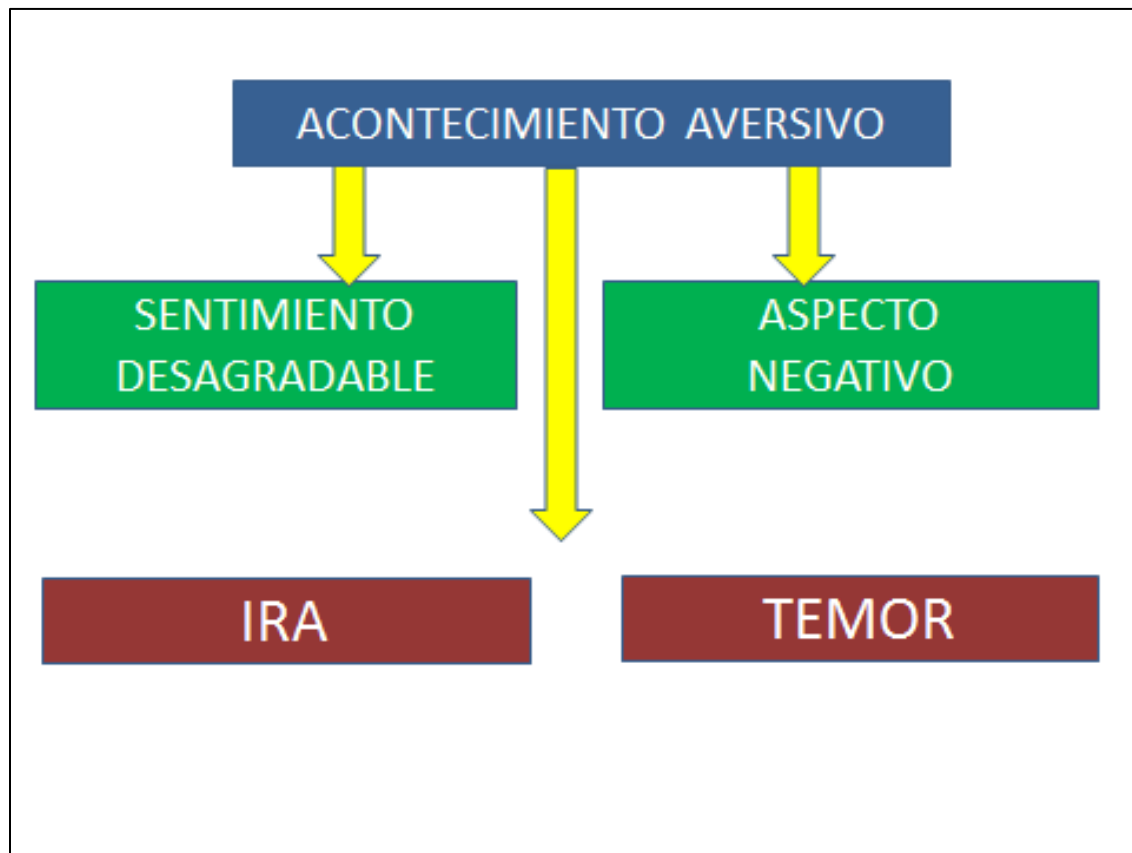


Figura II.11. Secuencia de Berkowitz de un acontecimiento aversivo (1993)

De manera simultánea a los estudios de Berkowitz para la agresión, Bandura (1973, 1977, 1986) estudia en su **Teoría Social-Cognitiva**, además de los factores incitadores de la agresión, los mecanismos por los que se adquiere y se mantiene tal conducta. Entre los factores cognitivos se encuentran de manera relevante los procesos vicarios, la autoregulación y la autorreflexión, y entre los mecanismos distingue los que los origina, los que los instigan y los que los mantienen.

Entre los mecanismos que originan la agresión son prioritarios el aprendizaje por observación, donde tanto el entorno violento familiar y social como la información recogida en los medios, unida a la información gráfica o verbal de modelos simbólicos afines al uso de la violencia ayudan a su propagación, y el aprendizaje por experiencia directa mediante castigos y recompensas.

En lo referente a elementos instigadores, habría que sumar a la simple exposición a los modelos agresivos: la discriminación, la deshibición y el uso de instrumentos diseñados para hacer daño, una experiencia aversiva previa o las expectativas de un reforzamiento o recompensa por ejecutar dichas acciones sin olvidar aquellas acciones ejecutadas por mandato o por creencias de tipo político, religioso u otro de corte similar (Carrasco y González, 2006).

Bandura (1973, 1977) formuló las hipótesis de la transmisión intergeneracional y de la desensibilización para intentar explicar los mecanismos que mantienen la agresión, fundamentadas ambas hipótesis en un reforzamiento externo directo.

Otros modelos cognitivos son el modelo del déficit en el procesamiento de información y el Modelo de Huesmann; el **Modelo del déficit en el procesamiento de información** ha variado mucho desde que Dodge y Coie (1987) defendiera que los niños y adolescentes se enfrentan a las situaciones sociales con una serie de capacidades biológicas limitadas teniendo memorizadas una serie de estructuras socio-cognitivas de experiencias pasadas.

Estas estructuras implican a factores emocionales, fisiológicos, conductuales, sociales (Crick y Dodge, 1994; Huesmann, Eron, Czilli y Maxwell, 1996). Los procesamientos erróneos entre los individuos agresivos responden a factores como: la dificultad de establecer una búsqueda de estrategias adecuadas, a la dificultad en centrarse en procesos simultáneos en el procesamiento de la información social y a la disponibilidad de determinada información en la memoria a largo plazo. (Huesmann, 1988; Crick y Dodge 1994).

Los procesamientos erróneos se formulan en el modelo de Crick y Dogde (1994) en seis fases diferentes que han sufrido diversos cambios en el tiempo, como muestra la recopilación hecha por Pakaslahti (2000).

Tabla II.14. Fases del procesamiento en el niño agresivo. Pakaslahti (2000)

FASES	NIÑO AGRESIVO
1ª Orientación hacia el problema social	Codifican inadecuadamente la situación social y las señales internas
2ª Interpretación y análisis de la situación	Hacen un análisis de la situación de acuerdo con sus experiencias pasadas más que sobre los hechos concretos de la situación actual. Realizan mayor número de acciones hostiles y de intencionalidad Realizan menor número de interferencias sobre los resultados de la situación
3ª Formulación de una meta	Más propenso a formular metas hostiles y experimentan mayor frustración ante el impedimento de lograr sus fines
4ª Generación de estrategias para resolver y manejar el problema	Generan mayor número de estrategias agresivas, pragmáticas, impulsivas y destructivas.
5ª Evaluación de la estrategia más adecuada para resolver el conflicto	Consideran las estrategias agresivas menos reprochables moralmente y las usan para conseguir sus metas Aprueban las conductas agresivas y creen que las víctimas se lo merecen. Esperan recompensas y crece su autoestima, además solo consideran las consecuencias a corto plazo
6ª Ejecución conductual de la estrategia mejor evaluada	Ejecutan y emplean con premeditación estrategias conceptuales agresivas

Los investigadores que comparten el modelo de agresión de Crick y Dodge (1994), como Raine et al., (2006) o Reynolds, Ortengren, Richards, y De Wit (2006), establecen diferencias entre los agresores adolescentes separándolos en agresores proactivos y agresores reactivos. Los agresores proactivos son individuos que están convencidos de que el acto de agredir les aporta beneficios de todo tipo, aumentando su estatus y su autoestima (Bandura 1973, Slaby y Guerra, 1988, Raine et al, 2006).

Los agresores reactivos son individuos, por lo general, desconfiados y suspicaces, para ellos el resto de las personas son rivales y hay que tratarlos duramente, emplean la hostilidad y se vuelven vengativos (Astor, 1994, Shaffer, 2002 Reynold et al., 2006, Andreu, Peña y Ramírez, 2009).

Junto a la instalación de particulares estructuras de memoria socio-cognitivas (Crick y Dodge, 1994), y con el fin de encontrar una respuesta del ¿porque las imágenes trasmitidas por los medios de comunicación alcanzan gran influencia en el desarrollo de las conductas agresivas?, Huesmann (1988) propuso **la Hipótesis del Guión** en la cual los guiones, *que son programas de comportamiento que han sido aprendidos durante las primeras etapas del desarrollo de las personas* que ,para su constitución necesitan que los eventos ocurran en el ambiente, que las personas puedan comportarse en respuesta a esos eventos y que esas respuestas tengan los resultados esperados y deseados. En esa línea, diversos trabajos realizados sobre la incidencia que tienen los videojuegos en los niveles de agresividad de los jugadores (Anderson y Bushman, 2002; Browne et al., 2005), nos muestran resultados que permitan asegurar un aumento global en la agresividad entre los que los practican o visualizan.

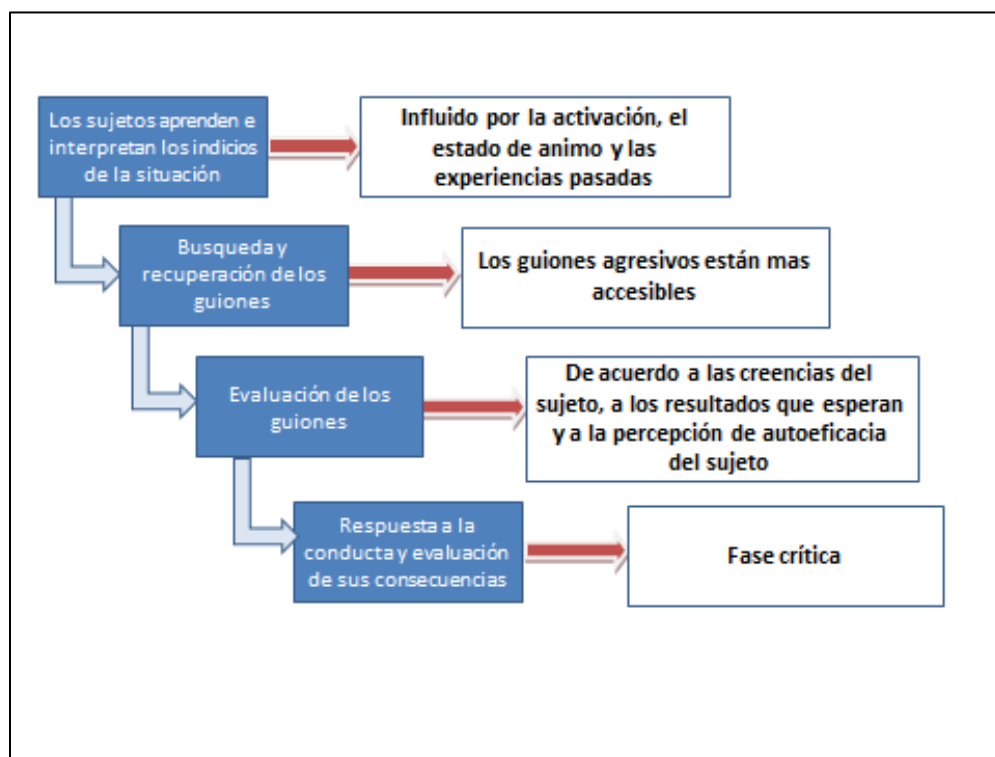


Figura II.12. Modelo integrad de Huesmann et al., (1996)

Siguiendo lo aportado por Huesmann, Anderson y Bushman (2002), estos establecieron su **Modelo General de la Agresión**, en el cual dejan a un lado la parte afectiva, centrándose en estructuras de conocimiento que sirven de guía a la hora de interpretar y responder del

porqué de sus comportamientos agresivos. Las clasifican en: esquemas perceptuales, esquemas personales y guiones conceptuales.

De esta manera, **los esquemas perceptuales** tendrían como objetivo la interpretación de objetos de todo tipo de naturaleza y de situaciones sociales complejas, **los esquemas personales** incluirían las opiniones sobre un individuo o sobre un colectivo de personas, y los **guiones conceptuales** contendrían información de nuestras reacciones y comportamientos frente a diversa circunstancias.

Este modelo se basa en los denominados episodios, (Anderson y Bushman, 2002), que constan de un ciclo de interacción social con tres focos: inputs situacionales y personales, que son factores de tipo biológico, social, psicológico o ambiental que se implican en la agresividad, rutas de acceso de tipo cognitivo, afectivo y de activación que anteponen en la memoria los pensamientos hostiles y los guiones, y los resultados después de analizar y procesar la información obtenida, como se puede apreciar en la siguiente figura.

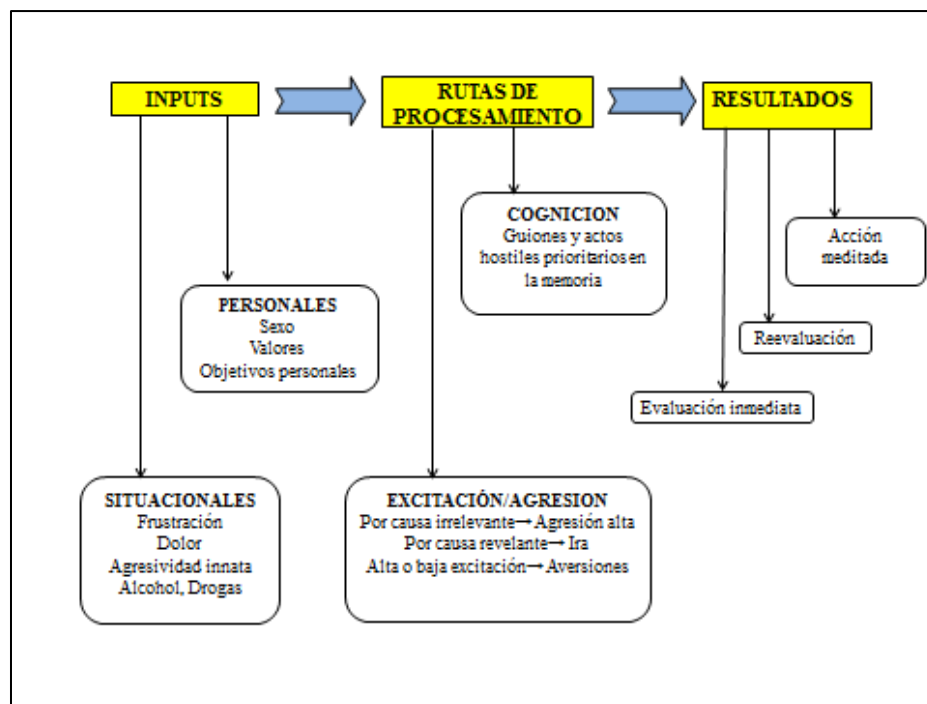


Figura II.13. Modelo General de la Agresión de Anderson y Bushman (2002)

II.3.3.4. Modelos de Dinámica Familiar y Agresión

Sobre la influencia de la familia y del entorno familiar como primer estado de socialización del niño es donde este adquiere sus primeros patrones de conducta, sociales y afectivos, que van a influir en la aparición o desarrollo de conductas agresivas se han presentado múltiples y diversos estudios, así para Trianes, De la Morena y Muñoz (1999), el entorno familiar puede ser agente generador para el desarrollo y aprendizaje de habilidades pero también puede ser un factor de riesgo si la relación entre sus miembros es deficitaria y predispone al uso de la violencia,

Entre estos factores de riesgo y siguiendo a investigadores como Lambert y Cashwell, (2003), Dekovic, Wissink, y Meijer (2004) o Estévez (2005) tendríamos:

- Poca implicación y apoyo en los problemas del adolescente
- Tolerancia ante las conductas agresivas
- Niveles o muy altos o por el contrario muy bajos de disciplina
- El castigo se impone a la recompensa
- Violencia familiar, parental y entre hermanos
- Problemas psicológicos y conductuales entre sus mayores
- Desidia y hostilidad hacia los hijos

Con una idea similar han surgido variados modelos para explicar el origen y desarrollo de estas manifestaciones agresivas como el *modelo de la coerción* (Patterson, 1986), el *modelo del desarrollo de la conducta agresiva* (Olweus, 1980), el *modelos de los hábitos de crianza* (McCarthy, 1974) o el *modelo de apego* (Bowlby, 1980).

- El **modelo de la Coerción de Patterson** está basado en los patrones coercitivos, para Patterson se trata de intercambios interactivos en donde el responsable de la educación del niño y el niño tienen una lucha por los deseos o prebendas, logrados por este último con una actitud inadecuada, que el primero otorga o deniega provocando refuerzos positivos y negativos. Este patrón cuando se ejerce de manera

continuada en el entorno familiar termina extrapolándose a la escuela y a su grupo de iguales provocando en ambos contextos rechazo, disminución del rendimiento académico y pérdida de autoestima así como búsqueda de iguales con la misma actitud que valoren su conducta y de las cuáles sale reforzado (Eddy, Leve y Fagot, 2001).

- Para Olweus (1980), la **conducta agresiva** son el temperamento difícil del niño, las actitudes maternas negativas, hacia el niño, la permisividad y el autoritarismo las causas de la conducta agresiva, dándose los mayores niveles de agresividad entre los niños que son más permisivos o que sufrían actitudes de rechazo.
- Las **relaciones parentales y los hábitos de crianza** fueron investigados por autores como McCarthy (1974) y Gerdhoff (2002), mostrándose que muchos niños agresivos habían sufrido tratos degradantes o aversivos por parte de sus padres o hermanos, encontrándose entre estos actos el castigo o el rechazo así como los malos tratos o la falta de afectividad; esto generaba según Bowlby (1969) o Ainsworth (1979), una influencia en las primeras relaciones afectivas y se empleaban para combatir las situaciones de estrés que sufren los menores, y establecían que la relación de apego es una necesidad primaria que está programada genéticamente y es complementaria con las conductas del menor dando como resultado una mayor aproximación afectiva y protectora, siendo la ruptura de este modelo la que dé lugar a individuos desconfiados, hostiles y agresivos.

II.3.3.5. Modelos Neurobiológicos

Para el estudio y comprensión de este modelo, debemos comenzar señalando lo que plantean los neurofisiólogos de la conducta como son Kander, Schwartz y Jessel (2001), que sitúan en el sistema límbico, concretamente a nivel de la amígdala y en el hipocampo, y en el encéfalo, a nivel del hipotálamo lateral, las bases neurobiológicas de la agresividad actuando la conciencia como controlador y transformador de tales conductas. Para explicar la función de los neurotransmisores se plantean tres modelos:

- Modelo Genético-Neuroquímico
- Modelo Endocrinológico
- Modelo Neurobiológico

Modelos Genéticos Neuroquímicos

La agresividad se ha relacionado con la presencia de neurotransmisores como es la serotonina, este neurotransmisor cerebral tienen como función regular la actividad de las neuronas corticales y subcorticales activando algunos subtipos de receptores excitadores o inhibidores, e incluso receptores con ambas funciones y regulando con ello estados depresivos, de ansiedad, los umbrales de agresividad e incluso de trastornos alimenticios (Kander et al, 2001; Dolan, Anderson y Deakin, 2001).

Respecto de los umbrales de la violencia derivados de los niveles de serotonina liberados en el cerebro, creen que estos se ven influenciados por agentes estresantes como son: el maltrato familiar o sexual durante la preadolescencia y sitúan a estas víctimas como futuros agresores impulsivos o suicidas.

Estudios más recientes sobre el sistema serotoninérgico, que tiene efectos inhibitorios sobre el sistema dopaminérgico, han demostrado que una reducción de la serotonina de causa genética produce una elevación de la función dopaminérgica explicando el porqué coexisten ambas alteraciones de neurotransmisores (Dolan et al., 2001).

Además de la serotonina y la dopamina, la adrenalina segregada por las glándulas suprarrenales actúa como un neurotransmisor en determinadas sinapsis del sistema nervioso central y periférico e inhibiría la acetilcolina responsable del aumento de la agresividad de tipo afectivo y predatorio. El tratamiento para reducir la agresividad en los humanos consistiría en fármacos como el litio que reduce los niveles de adrenalina o el propranolol que inhibe la serotonina y la dopamina

Modelo Endocrinológico

La testosterona es una hormona esteroidea y su influencia sobre la agresividad ha sido estudiada desde hace décadas (Floody y Pfaff, 1972). Para investigadores de este modelo, los andrógenos actúan a través de los circuitos neuronales controlando la conducta sexual masculina haciéndola más sensible a la testosterona y por tanto provocando conductas agresivas a la hora del apareamiento. En lo concerniente a niños y adolescentes, los niveles de testosterona empiezan a crecer en torno a la pubertad y para autores como Finkelstein et al., (1997) existe una relación causal entre este aumento hormonal y las conductas agresivas en los menores, así, un aumento del nivel de testosterona haría que aumentaran estas conductas. Otros investigadores explican la aparición de comportamientos antisociales y agresivos con la disminución de los niveles plasmáticos del cortisol. Todo parece indicar que son los niveles de testosterona los que marcan la diferencia, entre niños y niñas a la hora de cometer actos violentos. Estudios como los de Carlson (1994) o Sánchez-Martín (2002) muestran como los varones son más agresivos.

Modelo Neurobiológico

A principios del año 2000, y gracias a técnicas electrónicas modernas, como la tomografía de emisión de positrones, se ha demostrado como una pérdida de actividad de las áreas corticales prefrontales hace fluctuar los arranques de violencia (Drexler, Schweitzer, Quinn, Gross, Ely, Mohammad y Kilts, 2000; Pietrini, Guazlelli, Basso, Jaffe y Grafmann, 2000). Estas técnicas muestran como cualquier alteración funcional, por leve que sea, de los circuitos que tienen relación con el córtex orbito-frontal, se encuentra ligado a sujetos con conductas agresivas de tipo patológicos como la esquizofrenia, la neurosis etc. (Raine, Buchsbaum y LaCasse, 1997).

II.3.4. EL ACOSO ESCOLAR. “EL BULLYNG”

El hecho de que las escuelas aparezcan en las páginas de sucesos de la prensa por los episodios de violencia acaecidos en su interior o en su entorno preocupa seriamente a todos

los miembros de la comunidad educativa, son situaciones que causan una gran alarma social y que han generado multitud de denuncias en los juzgados a nivel nacional comunitario o internacional. Ante semejante situación, investigadores internacionales como Anderson y Bushman (2002), Garfiels y Llantén (2004), Correia, Vala, y Aguiar (2007) o Cook et al., (2010) y españoles como Cava et al., (2007); Yubero et al., (2010) y Povedano et al., (2012a), señalan que las cifras constituyen una epidemia de este siglo.

Esta nueva modalidad de agresividad llevada a cabo por algunos niños y adolescentes es conocida como Bullying, del inglés, “*bully*” que significa matón o agresor, se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas. De sus características, del tipo de violencia empleada y de los roles asumidos por los implicados en los sucesos violentos hablaremos en los apartados siguientes.

Desde los primeros estudios sobre este fenómeno de Olweus (1998), que lo definía como el acto en que *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo acciones negativas que lleva otro alumno o varios de ellos”*, ha aumentado de una forma preocupante, tanto por su rapidez en propagarse como en el número creciente de practicantes de tales episodios violentos, en todo el ámbito escolar nacional e internacional.

El Bullying implica no exclusivamente el golpear o dar patadas a otros compañeros de clase, hacer burlas, “pasar de alguien”, (situaciones bastante comunes en los centros educativos); asimismo se utiliza la palabra “*bullying*” para describir estos diversos tipos de comportamientos no deseados por niños y adolescentes, que abarcan desde esas bromas pesadas, el ignorar o dejar deliberadamente de hacer caso a alguien, los ataques personales, e incluso los abusos serios. A veces es un individuo quien hace el “*bullying*”, o un grupo (pandilla).

Lo más importante no es la acción en sí misma, sino los efectos que produce entre sus víctimas; otros autores también han conceptualizado el Bullying, de esta manera Ortega

(1997) señala que es un “*Un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales*”, y Trianes et al., (1999), cita que “*el bullying es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros*”; y por último Cerezo (2001), indica que es “*una forma de maltrato intencionado y perjudicial, cuya persistencia en el tiempo lo hace peligroso, y aunque los principales actores son el agresor y su víctima, la repercusión es negativa para todo el grupo dado el carácter independiente de las relaciones sociales*”.

El proceso imparable y creciente de este fenómeno ha llevado consigo a que gran número de investigadores hayan realizado estudios a nivel nacional e internacional, desde mediados del siglo XX; de esta forma en las siguientes tablas exponemos las distintas localizaciones geográficas (autonómicas y estatales), con sus autores y principales conclusiones y resultados obtenidos dentro del territorio español y en comparación con otros países.

Tabla II.15. Estudios en la Comunidad Autónoma de Andalucía

ANDALUCÍA		
ALMERIA	Pérez, Fuentes y Gazquez (2010)	Sobre una población de 1.214 estudiantes de 12 a 16 años, sitúan a las víctimas en un 2,1% y a los agresores en un 3,5%.
CADIZ	Ramírez y Justicia (2006)	Sobre 587 alumnos de 8 a 15 años indicaban que las víctimas son un 6,4% frente a un 3,1% de agresores.
GRANADA	Durán (2003)	En su estudio de 1750 alumnos de 14 a 18 años, se manifestaba que los agresores actúan en el 30,2% de los casos de manera esporádica y solo un 1% ha sido víctima de agresiones.
HUELVA	Jiménez (2007)	Sobre 1660 alumnos de 12 a 14 años, las víctimas se presentaban en un 2,8% de las ocasiones mientras los agresores en un 5,6%.
JAEN	Ortega, Justicia y Rueda (2002)	En un trabajo sobre 16 alumnos de 12 a 16 años, conformando 4 grupos de discusión, se indicaba que un 8,3% sufren las agresiones dentro del centro escolar frente a 11,1% que lo hacen fuera; dándose más la física que la verbal.
SEVILLA	Ortega (1997)	En su trabajo sobre 4914 alumnos de 9 a 18 en el Proyecto SAVE, encontró un 5,6 % de agresores y 8,8 % de víctimas.
	Ramos (2008)	En su trabajo de 565 estudiantes de entre 11-17 años, señala que los índices mayores se dan entre los 11 y los 14 años
AUTONÓMICO	Peralta (2004)	En su trabajo sobre 857 alumnos de 12 a 16 años encontró que un 7,1% eran víctimas y un 9,5% agresores.
	Del Rey y Ortega (2005)	En su estudio de 764 alumnos de 12 a 16 años encontró un 8,4% de víctimas frente a un 2,4% de agresores
	Consejo Escolar Andaluz (2006)	En el informe elaborado sobre 859 alumnos de 12 a 16 años, se indicaron cifras de víctimas de violencia verbal en un 43,6% de manera frecuente y víctimas de agresión física en un 9% de forma esporádica

Tabla II.16. Estudios realizados en España por comunidades autónomas y provincias

ARAGÓN		
AUTONÓMICO	Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustin (2005)	En su trabajo de investigación sobre 535 alumnos de 10 a 16 años, encontró cifras de víctimas en un 4,3% y de agresores en un 5,2 %.
BALEARES		
PALMA DE MALLORCA AUTONÓMICO	Orte (2003)	Sobre 306 alumnos de 3 a 16 años se postula que a diario sufren violencia un 2,3% por parte de un 4,6% de agresores.
	Orte, Ferra, Ballester y March (1999)	En su trabajo sobre 3033 alumnos de 9 a 17, plantearon que diariamente hay un 4,5% de víctimas. frente a un 2,4% de agresores
CANARIAS		
TENERIFE	Jiménez, Rosales, Serio, Hernández y Conde (2007)	Sobre 562 alumnos de 12 a 18 años víctimas de agresión verbal se daban en un 15,3% y las de agresión física en un 5%; asimismo los agresores verbales son un 9,5% y los físicos un 5,9%
CANTABRIA		
SANTANDER	Consejería de Educación (2006)	En el estudio de 2.500 alumnos de 5 a 18 años, se apreció un 60% de victimas frente al 49,6% de agresores.
CASTILLA Y LEON		
VALLADOLID	Avilés (2002)	Sobre los 731 alumnos de 12 a 16 años, un 5,7% eran víctimas frente a un 5,9% de agresores
	Avilés y Monjas (2005)	Sobre 496 alumnos de 12 a 16 años se apreció víctimas de violencia verbal en 46%, de violencia física en un 5,7%, agresores verbales en un 43% y físicos en un 5,9%.
CATALUÑA		
AUTONÓMICO	Dep de Enseñanza e Interior (2003)	En el trabajo sobre 7416 alumnos de 12 a 16 años, se detecta violencia verbal en un 17,2% y violencia física un 4,6%.
	Ponferrada y Carrasco (2008)	Sobre 1197 alumnos de 12 a 16 años, las víctimas de violencia verbal se dan en un 14,3% y las víctimas de agresión física en un 4,7%
CEUTA		
CEUTA	Pareja (2002)	Sobre 382 alumnos de entre 12 y 16 años determino agresiones verbales de 30% a 39%, agresores físicos en un 8,5%, agresores sexuales en un 1% y en cuanto a las victimas las de tipo verbal en cifras mayores al 35% y físicas en un 8,7%.
COMUNIDAD VALENCIANA		
ALICANTE	Caruana (2005)	Sobre 2480 alumnos de 13 a 17 años, se observó víctimas de violencia verbal en un 37%; de violencia física en un 9,6%; agresores verbales en un 52,7% y agresores físicos en un 16,5%.
VALENCIA	Sanmartín (2005)	En 4280 alumnos de 13 a 15 años, víctimas en un 10% frente a un 2,4% de agresores
	Sindic de Greuges (2007)	Sobre 6065 alumnos de 10 a 16 años encontró un 43% de víctimas de agresión verbal y un 17% de víctimas de agresión física; mientras que los agresores emplean la agresión verbal en un 40% y la agresión física en un 15%
AUTONOMICO	Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez (2011)	En 4.467 alumnos de 12 a 16 años, víctimas de violencia verbal en un 8,55%; víctimas de violencia física en 37,42% en Alicante, 11,41% en Castellón y 51,1 en Valencia y Cyberbullyng en un 3,7%
LA RIOJA		
AUTONOMICO	Sáenz, Calvo, Fernández y Silvan (2005)	Sobre 1053 alumnos de 8 a 18 años se desprendió víctimas en un 3,6% frente a un 6,2% de agresores
MADRID		
AUTONOMICO	Viera, Fernández y Quevedo (1989)	Sobre 1200 alumnos de 8 a 12 años un 17.2% de víctimas, de las cuales el 3.1% lo habían sido de manera repetitiva, frente a un 17.3% de agresores de los cuales 4.7% reincidían
	Lucena (2004)	En 1845 alumnos de 13 a 16 años valores del 3,9% de victimas frente a 3,7% de agresores.
	Rodríguez (2005)	Sobre 1512 alumnos de 12 a 16 años se indicaba que las victimas sufren agresiones de tipo medio además de violencia de tipo relacional.
	Defensor del Menor (2006)	Sobre 4460 alumnos de 10 a 15 años se determinó que un 13% son víctimas de agresión verbal y un 1,3% de agresión física
MURCIA		
AUTONOMICO	Cerezo y Esteban (1992)	Sobre 317 alumnos de 10 a 16 años un 5,4% de víctimas y un 11,4% de agresores
	Piñero (2010)	En 2.503 alumnos de 11 a 18 años las víctimas son un 5,2% y agresores un 18,2%
	Méndez y Cerezo (2010)	Sobre 886 alumnos de 11 a 18 años un 9,5% eran víctimas y un 9,6% agresores
NAVARRA		
AUTONOMICO	Hernandez de Frutos, Sarabia y Casares (2002)	En 603 alumnos de 13 a 14 años se detectó que de un 7% a un 10% sufren agresiones
	Garaigordobil y Oñederra (2010)	En 5983 alumnos de 10 a 16 años se apreció que los niveles de bullying en Primaria y Secundaria afectan a un 5,8% y a un 3,8% respectivamente
PAÍS VASCO		
SAN SEBASTIAN	Elzo, García, Laespada y Zulueta (2003)	En 2329 alumnos de 12 a 18 años, se determinó que del 36% de las victimas el 25% lo ha sido más de una vez y que del 50% de los agresores el 35% son reincidente

Tabla II.17. Estudios realizados en Europa con la participación de estudiantes españoles

ESTUDIOS ADOLESCENTES ESPAÑOLES POR COMUNIDADES Y PAISES	
Piñuel y Oñate (2005)	En el trabajo sobre 24990 alumnos de 6 a 18 años, se apreciaron que las víctimas de violencia habían sufrido un 13% agresión, pero sobre todo violencia de tipo relacional 29,3% y amenazas y coacciones 17,4% y 16 respectivamente. Situaron la tasa de acoso escolar en un 23,2%
Gutiérrez (2007)	Las víctimas de violencia verbal están entre un 8% y un 19% y las de violencia física están en un 1%, en 300 alumnos de 8 a 10 años.
Avilés (2006)	En un estudio sobre 2181 alumnos de 10 a 18 años, se encontraron víctimas en un 8,1% frente a los agresores con un 8,8%.
Ayarbe y Aramendi (2007)	En el trabajo sobre 1428 alumnos de 14 a 16 años se indica la existencia de muchos testigos pero sin ser ellos las víctimas
Díaz-Aguado et al., (2013)	En el trabajo sobre 23100 alumnos de 12 a 17 años se estiman un 3,8% de víctimas y un 2,45% de agresores, asimismo un 80% conocen de actos violentos entre iguales participando un 6% en tales acciones
Blaya et al., (2006)	En un trabajo sobre 1788 alumnos de 12 a 16 años, se perciben que los adolescentes franceses un alto nivel de violencia frente a los adolescentes españoles.
Cangas, Gazquez, Pérez, Padilla y Miras (2007)	En un trabajo realizado sobre 24990 alumnos de 7 a 17 años de los países de España-Francia-Austria-Hungría, la violencia verbal aparece en un 67,9% de y la violencia física en un 52,5% de los casos.

Todos estos estudios anteriormente citados guardan cierta homogeneidad y consenso a la hora de considerar la violencia escolar como: *“aquella conducta intencionada mediante la cual se causa un daño a otra persona dentro del centro educativo o durante el trascurso de cualquier actividad externa e interna organizada por este, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa”* (Guerra, Álvarez-García, Dobarro, Núñez, Castro y Vargas 2011).

A todos estos estudios hay que añadir otro más recientes presentados durante el año 2013 como son los Díaz-Aguado et al., (2013) o los de Fernández-Parra y Fernández-Peña (2013), así como el II Plan estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA 2013-2016), dirigido, este último, a personas menores de 18 años, en los que se plantean estrategias para minorizar o en la medida de lo posible controlar el bullying dentro de los estamentos educativos.

A nivel internacional, el concepto *bullyng* tiene un significado muy similar y esta acogido a otras acepciones autóctonamente que tienen la finalidad de hacer más comprensibles el término dentro de su entorno como señalan Ortega (1992,1994) y Ortega y Mora-Merchán (2000).

Tabla II.18. El concepto Bulling en distintos países.

BULLYING	
ALEMANIA	Inshuchten- Tyranisieren-Schihanieren-Quälen
ESPAÑA	Maltrato-Abuso-Intimidacion-Rechazo
FRANCIA	Brutaliesr-Brimer-Intimider-Rudoyer-Violence3
GRECIA	Pallikaros-Trampoikos-Tramocrat-Kaponi
HOLANDA	Treiteren-Pesten-Donderen-Verwijten-Koeioneren
JAPON	Ijime-Sainamu-Karakau-Naburu-Siitageru
ITALIA	Bullismo-Prepotencia-Violenza-Minnaciare
PORTUGAL	Vandalismo-Violencia-Intimidacao-Prepotencia
USA	Victimizacion

II.3.4.1. Roles asumidos por los alumnos implicados de manera directa o indirecta.

En todo acto violento escolar aparecen implicados de manera directa dos elementos humanos: el **agresor/es** y su **víctima**, y casualmente elementos también de origen humano que no están implicados directamente: **espectadores activos o pasivos**.

Sobre todos ellos se han establecido diferentes tipologías, como las de Stephenson y Smith (1987) que distinguían entre cinco tipos, con dos tipos de agresores, dos modalidades de víctimas y uno común entre ambos, que los denominaban: agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y agresores-víctimas. Más recientemente se han propuesto tres tipos de agresores: inteligentes, poco inteligentes y acosadores-victimas vinculados a cualquiera de los tres tipos de víctimas: pasiva, provocadora e intimidador-victima (Sullivan, Cleary, y Sullivan, 2005). Pero en la actualidad la mayor parte de los estudios han optado por simplificarlos en agresores, víctimas y agresor-víctima.

A continuación se explicita cada uno de los roles que intervienen en el proceso de Bulling:

a) El **ROL DEL AGRESOR**, lleva implícita la capacidad de hacer daño, esta capacidad principalmente es de tipo física, (sin olvidar en ningún momento la agresión psicológica), le

confiere superioridad sobre sus iguales a los que considera más débiles (Cerezo, 2008). Son sujetos de naturaleza desconfiada que se encuentran en todo momento a la defensiva y que encuentran siempre una justificación para ejercer la violencia y el miedo que esta conlleva (Álvarez-Cienfuegos y Egea, 2003; Avilés, 2006).

Además por lo general carecen de empatía hacia sus iguales. y presentan un bajo rendimiento escolar y académico, tienen el estigma de ser repetidor (Pelegrin y Garcés de los Fayos, 2009); para conseguir sus fines no duda en buscar, entre sus iguales, la complicidad y la comprensión de sus actos, estableciendo de esta manera un status social que se apoya en el prestigio que se consigue entre los adolescentes para ello se basa en el hecho de trasgredir las normas, se apoya en el silencio tanto de sus víctimas como de sus colaboradores consiguiendo a su vez que su autoestima crezca (Ortega, 2010). De no ser así, sino ven sus expectativas cumplidas muchos de ellos caen en conductas antisociales, como el uso habitual de estupefacientes o alcohol (Cerezo y Méndez, 2012), terminan en la delincuencia (Farrington, Loeber, Stallings y Trofi, 2011, Renda, Vasallo y Edwards, 2011) o acaba por suicidarse (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Este cumplimiento de expectativas va inmerso e incluido dentro de las necesidades básicas que todo agresor presenta, y que son señaladas en sus investigaciones por Rodríguez (2004).

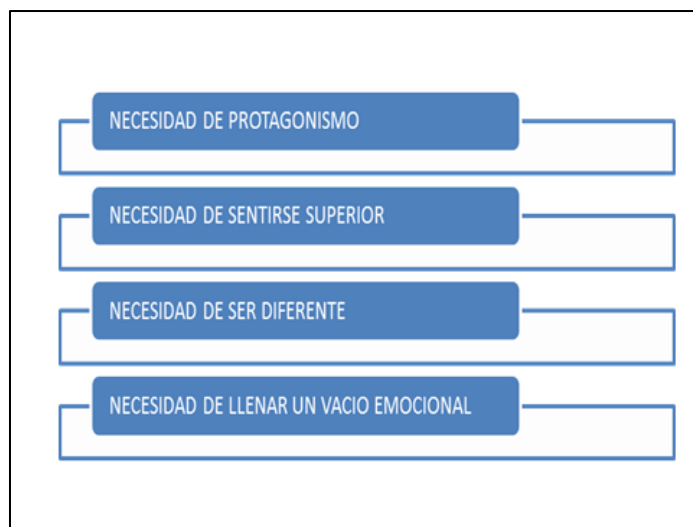


Figura II.14. Necesidades básicas del agresor. Rodríguez (2004)

b) El **ROL DE VÍCTIMA**, es el más duro, la víctima sufre una doble influencia negativa, la primera por parte de sus iguales y la segunda por parte de una sociedad extremadamente competitiva, que no entiende porque se ha dejado someter y que la trata en ocasiones como un ser inferior en vez de como una víctima, lo que produce en la persona daño tanto a nivel físico como a nivel moral y emocional (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

La víctima pasa por un proceso de desasosiego y retraimiento, que afecta a su entorno de iguales y a su entorno familiar y social, pasa por periodos de ansiedad, falta a clase, le toma fobia al colegio, su salud se resiente (vomita, tiene cefaleas frecuentes trastornos del sueño), todo esto hace que su rendimiento escolar se resienta y en un momento dado, en el que su autoestima este bajo mínimos, busque abandonar los estudios o se aislé socialmente (Armas, 2007). Al igual que los agresores, el deterioro sufrido en su autoestima le puede llevar a cometer conductas antisociales, como las anteriormente mencionadas, el suicidio o la delincuencia (Farrington et al., 2011, Loser y Bender, 2011).

c) Respecto del **ROL VÍCTIMA-AGRESOR**, algunos investigadores defienden que los dos roles mencionados con anterioridad, agresor y víctima, no son mutuamente excluyentes, se basan en que la mitad de las víctimas de sus estudios reconocen que se vuelven o han sido con anterioridad agresores (Austin y Joseph, 1996; Olweus, 1998), por lo que estaríamos hablando de unas víctimas activas, en contraposición de las pasivas mencionadas con anterioridad, unas víctimas que han pasado de ser sumisas a volverse hostiles para sus iguales y para la sociedad (Schwartz, 2000; Estévez et al., 2012).

d) Como último grupo tendríamos el **ROL DE ESPECTADOR**, dentro de él tendríamos que diferenciar entre: el espectador que consiente por miedo al agresor o a ser considerado un chivato, por lo que impera la ley del silencio, o el espectador como agresor encubierto que es un agresor indirecto, son seguidores morales del agresor que temen manifestarse por miedo a las consecuencias personales que le podrían acarrear la expulsión del grupo; estos individuos lo apoyan incondicionalmente, disfrutan con la vergüenza y el sufrimiento de la víctima, y como el agresor carece de empatía hacia sus iguales, generando que si a la larga no son corregidos se traducen en actitudes antisociales (Avellosa-Caro y Avellosa-Peña,

2003; Sullivan et al., 2005; Armas 2007). Por último también nos encontramos con el espectador héroe que afronta la situación y se enfrenta al agresor (Avellosa-Caro y Avellosa-Peña, 2003).

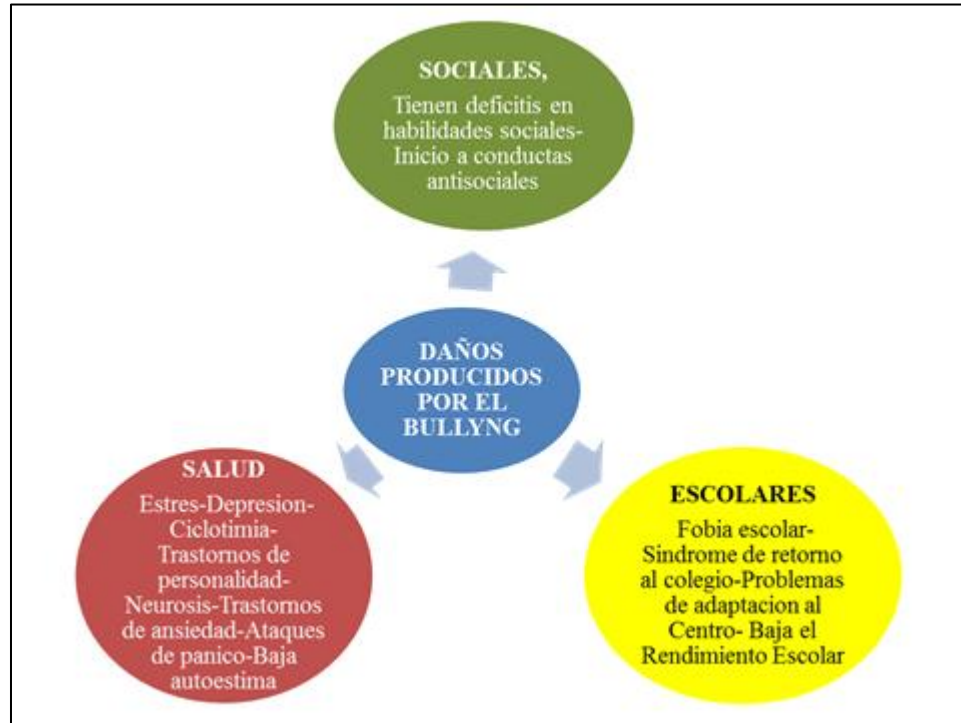


Figura II.15. Diagnósticos para los niños/as que son víctimas de bullying. Oñate (2005)

II.3.4.2. Características generales del acoso.

Una vez planteado el tipo de agresores y de víctimas en este apartado, empezamos a enumerar los elementos que conforman el acoso citando aquellas que son más significativas:

- Se acosa a alguien por tener un rasgo característico personal o peculiar (alumnado recién incorporado, de otra cultura, con defecto o un aspecto físico diferente...), o por cualquier otra razón.
- Quien lo sufre está en situación de inferioridad y tiene como consecuencia un deterioro en su integridad y sentimientos de inseguridad.

- Es un tipo de violencia difícil de identificar, pues permanece oculta casi siempre para las personas adultas, pero es bien conocida por el alumnado.
- El acoso puede ser físico, psicológico o relacional.
- Debe existir intencionalidad de hacer daño por parte de la persona o grupo que arremete.
- Se aprecia una reiteración de los comportamientos abusivos a lo largo del tiempo.
- Hay desequilibrio y abuso de poder que impide que la persona acosada pueda salir por sí misma de la situación.

II.3.4.3. Factores favorecedores de la conducta agresiva.

El bullying viene determinado por una serie de causas o factores de diferente tipo e índole, de esta manera Ekblad (1986) propuso como factores determinantes: la familia, la escuela, los niveles de popularidad entre iguales y en tiempo dedicado a actividades audiovisuales, hoy en día se atienden a factores más complejos, como son los factores: personales, familiares, escolares y sociales.

a) Dentro de los **FACTORES PERSONALES** que actúan como precursores del maltrato hay que distinguir los que son básicamente biológicos de los psicológicos. Para algunos investigadores los factores biológicos o genéticos tienen que interactuar con las características ambientales para que se generen los actos violentos (Arranz, 2004); en cambio, otros autores señalan que los factores que implican variables de conducta y de personalidad, como la impulsividad, la desinhibición y el consumo de estupefacientes y alcohol, son los auténticos generadores de la agresividad (Anderson y Bushman, 2002; Lopez y López, 2003; Zurita y Álvaro, 2014).

En este sentido, y centrándose en la agresividad proactiva, que va dirigida a la consecución de un fin y la agresión reactiva, que funciona como respuesta a cualquier tipo de amenaza o provocación (López-Romero, Romero, González e Iglesias, 2010) han señalado los siguientes factores personales asociados a tales agresiones:

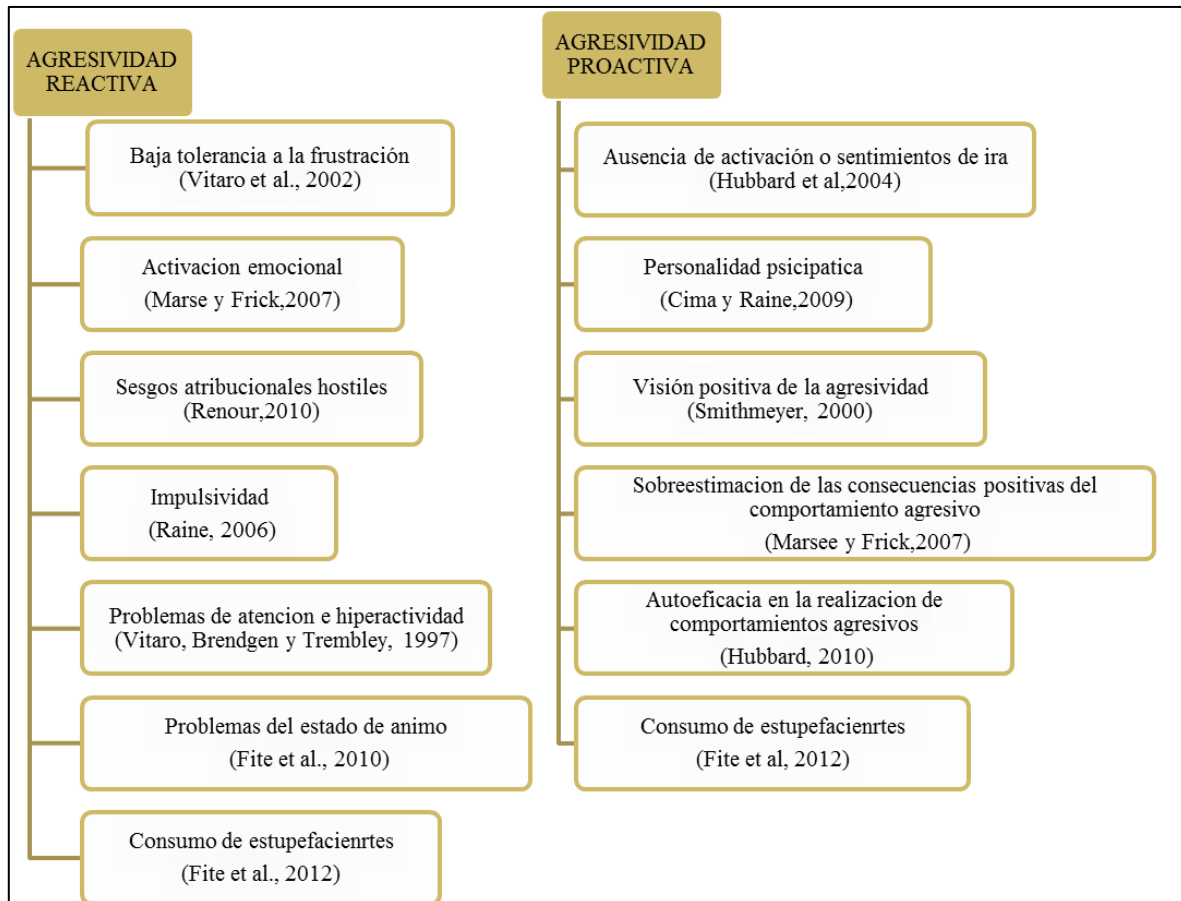


Figura II.16. Factores personales asociados a la agresión reactiva y proactiva. (Penado, 2012)

b) En lo referente a los **FACTORES DE TIPO FAMILIAR**, a través del vínculo del apego se establecieron los siguientes factores:

- La actitud emotiva de los tutores del niño o adolescente, un buen apego daría un soporte emocionalmente positivo, en cambio sí careciera de afecto el soporte emocional sería muy negativo.
- El grado de permisividad de sus tutores ante conductas agresivas, es necesario por tanto establecer unos límites que no den lugar a la duda y que permanezcan a lo largo de toda su vida, tienen que definir cuándo se pasa del uso positivo de la violencia (defenderse) al uso negativo de esta (maltrato, agredir para obtener un fin).
- Hacerse respetar sin usar la violencia.
- Hacer un seguimiento continuado del menor y del adolescente tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

- No hacer extensible e implicar en los problemas personales de los tutores a los niños.
- Controlar el acceso a contenidos violentos de los medios audiovisuales.

En una línea similar, Serrano (2010) situaba a la familia como el primer contexto socializador del niño e incidía en la no implantación de patrones negativos que generasen conductas antisociales en los menores, como son las prácticas de disciplina inconsistente analizadas por Calvo y Ballester (2007) y Loser y Bendel (2011) o un exceso del castigo físico derivado de una educación autoritaria, investigados por Serrano y Iborra (2005) y Pérez-Fuentes et al., (2010).

Lo que sí parece evidente, es que hay un factor influyente y determinante cuando relacionamos conceptos como son la autoestima y situaciones violentas en el adolescente, y es el clima familiar positivo, que se relaciona tanto directa como indirectamente con la satisfacción vital del hijo adolescente, a través de su influencia en el grado de autoestima y sintomatología depresiva que éste experimenta.

Del mismo modo dentro de las relaciones familiares y por su gran importancia, se estudió las relaciones fraternales estableciendo que estas podían suponer tanto un factor positivo como un factor de riesgo dependiendo del tamaño de la fratria Según las investigaciones de Piñero (2010) y Piñero, López-Espín, Cerezo, y Torres-Cantero (2012), tanto los hijos únicos como los alumnos que tienen cuatro o más hermanos sufren niveles más grandes de victimización escolar.

c) LOS FACTORES ESCOLARES, como elementos provocadores de violencia tienen para Ortega y Mora-Merchán (2000) mucha complejidad debida por un lado a los sujetos implicados en las conductas y por otro lado el propio sistema educativo, en cambio para otros investigadores son los iguales uno de los principales elementos que favorecen estas situaciones (Armas, 2007; Calvo y Ballester, 2007).

En estudios similares sobre la influencia del sistema educativo sobre la violencia escolar, Blaya et al., (2006) proponen dos elementos como factores muy influyentes: la ubicación y

las políticas del centro, las cuales deben ser claras para toda la comunidad educativa del centro escolar, y versar sobre violencia escolar. Y sobre las actitudes de los educadores dentro de sus aulas, deben fomentarse las interacciones positivas entre los alumnos, usando habilidades de escucha activa y de enseñanza interactiva además de incluir, para mejorar el clima de convivencia, el tema del maltrato y las actividades extraescolares en grupo.

Estévez et al., (2008, 2012), sostienen que en multitud de estudios realizados en esta línea, existe una asociación directa entre el clima escolar y la satisfacción vital del adolescente, apoyados igualmente por trabajos como los de Cangas et al., (2007) que señalan que el docente es de los más afectados por esta situación, asimismo López-Castedo, Domínguez y Alvarez (2010), indican las diferencias sociales entre el propio alumnado en ocasiones propiciadas por el carácter del centro (Público o Privado), donde la organización e ideología del colegio afectan a aspectos de comportamiento y conducta (victimización).

En esta línea Santa Cruz y Olmedo (2011) destacan que en los núcleos familiares de estudiantes de Centros Educativos concertados-privados, los padres generan modelos sociales encaminados a que sus hijos sean socialmente iguales o mejores que ellos, para ello adoptan posiciones relevantes en asociaciones y estamentos de los Centros y los docentes y finalmente puntualizar los hallazgos de Choi y Calero (2012), los cuales destacan un mayor rendimiento académico en estos Centros.

d) En cuanto a los **FACTORES SOCIALES**, hay que tener en cuenta el carácter multicultural que tienen hoy en día la mayoría de centros escolares y que conlleva una serie de diferencias culturales que entienden de manera diferente el concepto de familia, amistad, relaciones de género y comportamientos sociales. Esta diferencia de ambientes sociales hace que, en muchos casos, proliferen y sea más propicio en alguno de sus diversos contextos las conductas antisociales y la violencia (Carballo et al., 2004; Calvo y Ballester, 2007). Además, los trabajos realizados en esta última década, fundamentalmente en el Reino Unido por Emler y Reicher (2005) y en Australia por Carroll (2005), otorgan una especial importancia al análisis del vínculo entre la identidad social del adolescente

(reputación social percibida) y la imagen que quiere proyectar entre iguales (imagen ideal) y su ajuste social, componentes influyentes y determinantes de la autoestima del mismo. Ese reconocimiento social proporcionado por el grupo de iguales, es tan significativo en esta etapa (Buelga, Musitu y Murgui, 2009), que repercute de forma notable en la autoestima, ánimo depresivo y grado de satisfacción de su vida (Moreno et al., 2009; Buelga, Cava y Musitu, 2012). Coincidiendo la mayoría de autores expertos en el tema, que la insatisfacción con la vida se asocia, a su vez, con problemas internos, sobretudo la baja autoestima (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010) y de agresividad (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008).

II.3.4.4. Como se manifiesta la violencia entre los adolescentes

Los adolescentes expresan la violencia de diversas formas y así lo recogen diferentes estudios, determinándose tres tipos de agresión entre adolescentes: física, verbal, directa e indirecta, en cambio para el Defensor del Pueblo (2007) estas conductas serían: la exclusión social, agresión verbal, la agresión física indirecta y directa, las amenazas y el acoso sexual. Little et al., (2003), hablan de las formas tanto por su naturaleza: física o manifiesta, verbal y social; así como por la relación interpersonal que existe entre los adolescentes y, entre estos y la autoridad institucional de su entorno, familia y educadores, ya sea violencia directa o abierta como indirecta o relacional (Shaffer, 2002; Crick et al., 2002; Kuppens et al., 2008).

En aspectos, como la violencia física existe un enfrentamiento directo entre el agresor y su víctima propiciado por un proceso de interacción, uno golpea y el otro recibe y responde; en cambio en la violencia verbal se infiere un daño mediante vocabulario ofensivo y muchas veces amenazador; también mencionar que existe una violencia de tipo relacional que intenta el aislamiento social de la víctima alejándolos de amigos y compañeros (Estévez et al., 2008).

Del mismo modo debemos puntualizar como la Agresividad Relacional o Indirecta viene caracterizada por una exclusión social basada en rumores, cuchicheos,... como señalan en

sus estudios Card, Stucky, Sawalani y Little (2008) y Cava et al., (2010), si bien otros autores no hablan exclusivamente de Relacional sino que la equiparan a la Indirecta como Toldos (2005), también existe la de tipo Manifiesta que presenta unas características de tipo más físico, caracterizado por conductas y comportamientos con la finalidad de dañar al oponente (Ramírez y Andreu, 2003).

Un caso especial de violencia dentro de los centros escolares es aquella que se da en centros con régimen de internado, donde los adolescentes tienen una relación más estrecha y continuada, lo que conlleva mayor probabilidad de generarse actos violentos producto de la convivencia. Estudios como el de Fernández-Molina, Del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo (2011), tratan de conocer si existen diferencias en problemas de conducta agresiva, según el tipo de acogimiento (preadoptivo, residencial o con abuelos) en que se encuentra el adolescente; otros como los de Del Valle, Bravo y López (2009), inciden sobre la intervención socioeducativa en dicho acogimiento residencial.

II.3.4.5. Lugares donde se lleva a cabo el acoso en los centros escolares y Signos de alerta de los afectados de Bullying.

Entre los escenarios donde se produce el acoso y siguiendo la Guía para el profesorado sobre acoso escolar (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de Canarias, 2009), aparecen los siguientes lugares:

- Durante el recreo y patios.
- En las colas.
- En baños, pasillos.
- En el aula, cuando la profesora o el profesor se vuelven a la pizarra para dar una explicación, mientras se atiende a alguna alumna o alumno.
- En los cambios de clase.
- En el comedor.
- En el transporte escolar.
- A la entrada o salida del centro.

- En el exterior del centro.
- A través del móvil (mensajes, llamadas anónimas...).
- Por Internet, a través de redes sociales, chat y correo electrónico.

Para detectar a individuos susceptibles de estar padeciendo bullying podemos encontrar los siguientes signos:

- Faltas de asistencia recurrentes
- Absentismo grave.
- Descenso del rendimiento escolar.
- Dificultad de concentración.
- Sentimientos de culpa.
- Asunción de responsabilidad de los hechos.
- Síntomas depresivos: irritabilidad, insomnio, pesadillas, falta de apetito.
- Apatía.
- Conductas de ataque. Agresividad/bajo autocontrol.
- Conductas de huida y evitación.
- Síntomas somáticos de ansiedad: síntomas gastrointestinales, malestar generalizado, cansancio y rigidez muscular, opresión en el pecho, sensación de ahogo, mareos, dolores de cabeza.
- Síntomas psicológicos y emocionales de ansiedad: inquietud, nerviosismo, pesimismo, aprensión, sensación de tensión y fatigabilidad.
- Miedo/síntomas de pánico: (temblores, palpitaciones, sensación de ahogo...).
- Miedo a la pérdida de control.
- Miedo a estar solo o sola e indefensión.
- Amenaza de suicidio e intento de suicidio.
- Aislamiento con respecto a sus iguales.
- Negación de los hechos o incongruencias.
- Labilidad emocional: llanto incontrolado, respuestas emocionales extremas.

II.3.4.6. Cómo reacciona la persona acosada y Estrategias de afrontamiento contra el maltrato.

Se puede responder de diferentes formas al acoso: con ataque o evitación/huida; el individuo acosado puede reaccionar de varias maneras, dependiendo del tiempo que lleven repitiéndose las agresiones y cómo afronte el acoso: desde responder agresivamente hasta mostrar indefensión. Una respuesta agresiva se puede cometer como respuesta a una situación reiterada de maltrato, en esta línea se expresan Suckling y Temple (2006) y postulan:

- **Respuesta agresiva:** reacciona de forma violenta al acoso, aunque queda habitualmente en inferioridad de condiciones cuando se defiende.
- **Respuesta pasiva:** susto e indefensión. A veces queda al margen porque tiene dificultades para ganarse el apoyo de las demás personas.
- **Llamadas de atención:** provoca o fastidia, después se queja cuando otras personas le responden.
- **Papel cómplice:** adopta el rol de víctima para conseguir aceptación y popularidad (“payaso” de la clase).
- **Cambios de rol:** imita la conducta de quien acosa o de quien recibe el acoso, según las circunstancias.

El maltrato entre escolares y adolescentes ha aumentado la sensibilidad de la sociedad y de los estamentos responsables de la educación y de la seguridad ciudadana que tratan de una manera fehaciente alcanzar medidas que palien este hecho. Entre las posturas adoptadas se encuentran el estudio de las estrategias de afrontamiento y emociones como señalan Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi y Mesurado (2012), otros autores analizan el tipo de agresividad que predomina, por sexo y edad, y buscan medidas que minoricen o desfavorezcan esas situaciones (Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva y Vigil-Colet, 2011), a estos debemos de unir aquellos que tienen en cuenta aspectos intrínsecos en la escuela como es por ejemplo, el clima escolar, que condiciona de manera directa o indirecta a nuestros escolares (Aron, Milicic y Armijo, 2012), del mismo modo debemos indicar multitud de

programas realizados encaminados a la prevención de esta problemática desde hace décadas (Viera et al., 1989; Cerezo y Esteban, 1992; Mora-Merchán y Ortega, 1997; Pareja, 2002).

En el anteriormente mencionado Plan Estratégico Nacional (2013) indican la importancia de la formación en valores y es desde los programas de Educación Física el lugar ideal para su fomento (Collado, 2005), puesto que constituye un importante factor de mejora del rendimiento escolar, y durante el desarrollo de estos programas es donde los adolescentes crean las bases para un nuevo modelo de toma de decisiones. Por lo tanto debemos favorecer entornos seguros para los adolescentes donde se incluyan estrategias que aseguren un gasto energético y un control de los impulsos.

Según Vidal y Mota (2008) el deporte es uno de los medios y recursos que salva al mundo asociativo y socializante, tanto en la infancia como en la adolescencia y en la vida adulta y señalan que la actividad física entre los adolescentes es la actividad más demandada. Así, en estudios como los de Pelegrín (2004) y Chahín-Pinzon y Libia (2011) se analiza la relación entre agresividad y actividad física en adolescentes, observándose los beneficios, tanto fisiológicos como psicológicos, que nos aporta la actividad física y como esta favorece el control de impulsos y por tanto los niveles de agresividad; de estos últimos beneficios destacar el desarrollo de técnicas de liderazgo, competitividad, cooperación. La práctica de la actividad física y su prolongación como deporte es un instrumento educativo útil para corregir actitudes agresivas que se generan hasta dentro de la misma actividad deportiva, además es un mediador en conflictos personales e interpersonales (Pelegrín, 2002).

OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

III

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En todos los ámbitos y contextos del conocimiento incluyendo sobre todo el educacional, la investigación es una necesidad que permite no solo la mejora de las disciplinas sino el desarrollo humano.

Del mismo modo debemos destacar que la ciencia no dispone de un método único, infalible, sino de muchos y variados procedimientos, técnicas y saberes que se disponen para resolver los problemas que la acucian (Lobos, 2012).

Una de las cuestiones más debatidas dentro del trabajo científico está en conexión con la investigación educativa, según Arnal, Rincón y De La Torre (1992) es la que trata sobre cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva del conocimiento en el ámbito educativo.

Por lo tanto la investigación pedagógica es un proceso dirigido a caracterizar cada vez más profunda y esencialmente a la educación como proceso de preparación y transformación de las generaciones de todo un pueblo (Álvarez de Zayas, 1998).

Por lo que en nuestro trabajo la investigación a nivel educativo nos permite designar como objeto de estudio el perfil de actuación metodológica de los adolescentes.

En tal sentido, y luego del recorrido por los antecedentes y características del tema de la investigación, se concluye que en esta investigación se pretenden encontrar respuestas

respecto de las diferencias que existen entre adolescentes que viven en el domicilio familiar y aquellos residentes fuera del contexto parental.

III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este trabajo de investigación se exponen tres objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

Objetivo General I

- Determinar las características generales, físico-deportivas, de conductas agresivas y victimización, satisfacción y académicas de los adolescentes de Granada (España).

Objetivos Específicos I

- Dictaminar los aspectos generales del adolescente según su lugar de residencia habitual, centro de escolarización, edad y género; y determinar los niveles de práctica de actividad física y que modalidad es la más usual en esta población.
- Conocer los niveles de agresividad y victimización de la población, y señalar cuál de las subescalas es la más frecuente.
- Exponer los niveles de satisfacción y autoestima en los adolescentes de Granada y señalar el perfil académico y de itinerario curricular.

Objetivo General II

- Establecer las relaciones de las variables descriptivas, físico-deportivas, conductas agresivas, victimización, de satisfacción y académicas, de los adolescentes de Granada (España).

Objetivos Específicos II

- Exponer las relaciones existentes entre el género y curso según parámetros psicosociales, físico-deportivos, académicos y de satisfacción; así como mostrar las correspondencias entre lugar de residencia y parámetros sociodemográficos, deportivos, conductuales, académicos y de satisfacción, de los adolescentes.
- Indicar las relaciones entre práctica de actividad física y aspectos conductuales, de satisfacción y académicos.
- Señalar que relación se aprecia entre conductas de agresividad y victimización según variables de satisfacción, autoestima y académicas en los adolescentes y como estas se correlacionan entre sí.

Objetivo General III

- Comprobar si las variables de lugar de residencia y género pueden determinar un perfil psicosocial, físico-deportivo, de satisfacción y académico en los adolescentes de Granada Capital.

Objetivos Específicos III

- Establecer el perfil de los estudiantes según el lugar de residencia en base a parámetros físico-deportivos, de conducta, satisfacción y académicos.
- Dictaminar si el género en aspectos físico-deportivos, de conducta, satisfacción y académicos.

MATERIAL

Y

MÉTODOS

IV

IV. MATERIAL Y METODOS

En el transcurso de este trabajo de investigación, se realiza una previa revisión en cuanto al enfoque metodológico y la opción metodológica, a continuación se expone el diseño y planificación de la investigación, para continuar con la descripción de la muestra y de los instrumentos necesarios en este estudio por último se detalla el procedimiento seguido para la toma de datos y las herramientas estadísticas empleadas.

IV.1. INTRODUCCIÓN

En cuanto a este bloque se expone la metodología aplicada en este trabajo de investigación, sustentada en las funciones de las categorías científicas, métodos y técnicas empleadas en función de resolver el problema científico que se plantea; de esta manera los resultados se encuentran en concordancia con la aplicación de métodos, técnicas, enfoques y procedimientos de la metodología de investigación que se darán a conocer en los apartados siguientes.

En este capítulo se presenta un hilo conductor que guiará y ayudará en el proceso a partir de un marco de referencia, escogiendo los procedimientos a seguir para dar respuesta al problema de investigación planteado. Ello supone tomar los datos pertinentes, ordenarlos, registrarlos y analizarlos, lo que posibilitará llegar a las evidencias de la investigación con rigor y validez científica. (Lobos, 2012; Ambris, 2013).

La estructura del método empleado se basó en las decisiones del investigador con el propósito de relacionarla con el contexto de aplicación, una vez se ha delimitado la situación problemática, establecido el problema y los objetivos de la investigación. De esta forma, en este capítulo abordamos:

- La justificación del enfoque metodológico, donde abordamos la ubicación del trabajo dentro del panorama metodológico general, la justificación y la opción metodológica elegida.

- A continuación se describe el diseño y planificación de la investigación, la muestra, la descripción y justificación de las técnicas e instrumentos para la toma de datos, así como el procedimiento seguido en la elaboración y validación de los mismos, la forma de recolectar, analizar e interpretar de los datos obtenidos.

Se consigue que la metodología de este trabajo sea rigurosa y científica, ya que se ha pretendido con esta investigación no solo ampliar conocimientos sino que también se pueda aplicar en la práctica a los adolescentes, objeto prioritario de la investigación.

IV.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

La naturaleza de este estudio así como las preguntas relacionadas con el tema fueron aspectos tomados en cuenta para la elección sobre la lógica a seguir en la presente investigación. No obstante, antes de abordar el enfoque metodológico, consideramos importante diferenciar la terminología de metodología, método y técnica por su ambigüedad y por los diferentes significados, usos y fines que se le dan, ya que nos permitirá buscar la perspectiva metodología apropiada de acuerdo al planteamiento de nuestro problema. En este sentido Latorre y Arnal (2003); Sallicetti (2009); Lobos (2012) consideran lo siguiente:

- **Metodología**, con un carácter general, refiriéndose a la manera de realizar la investigación, y más concretamente, a los supuestos y principios que la rigen.
- Lo que fundamentalmente define al **Método** es su carácter de procedimiento o conjunto de pasos sucesivos para conseguir un fin determinado.
- Los métodos tienen un carácter más global, abarcando varias técnicas, éstas son de carácter más práctico y operativo. Se necesitan, pues, procedimientos que hagan efectivos los métodos y esto lo hacen las **Técnicas**.

Mientras que la metodología es el estudio de los métodos y establecen los supuestos que sirven como base procedimental de los que se vale el investigador para llevar a cabo la

obtención de los datos, la interpretación y llegar a alcanzar unas determinadas conclusiones; el método podría definirse como *“el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados”* (Hernández-Pina, 1998).

El conocimiento de las diversas metodologías es de gran utilidad para el investigador ya que le permitiría seleccionar la más adecuada para abordar el problema que va a investigar. Por ello, Romero (2007) esgrime que una vez que hemos planteado la situación problemática e identificado el problema, debemos buscar el camino para resolverlo mediante la investigación. Conforme a McMillan y Shumacher (2005), la investigación constituye una *“búsqueda científica y sistemática de conocimiento que resulte eficaz para el estudio objeto de investigación”*, considerando que la metodología que se pueda emplear constituirá el eje fundamental para garantizar el rigor y la credibilidad. Por ello, una dimensión importante de la investigación es la metodología a utilizar, que consiste en la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar respuestas (Latorre y Arnal, 2003).

Si consideramos que toda investigación debe acometerse como un proceso donde se generen conocimientos válidos y fiables, deberíamos buscar la modalidad de investigación más apropiada para encontrar las respuestas con el rigor y la credibilidad que se debe plantear desde una perspectiva procedimental y de análisis (McMillan y Shumacher, 2005). De este hecho nace y surge la importancia del investigador de seleccionar la modalidad metodológica más adecuada para abordar el problema que se va a investigar.

Desde los aportes de Pozo (2006:29), que afirma que en educación el proceso de reforma no cesa y que, como veremos, afecta no sólo a una reconsideración de los contenidos, sino cada vez más a un cambio en las formas de enseñar y aprender, en suma de gestionar el conocimiento en esos espacios instruccionales. Ninguna reforma en educación tiene posibilidades de éxito si no contempla la activa participación de los docentes.

Es el caso del acogimiento residencial, los comportamientos y conductas violentas que actualmente vive una etapa bastante incipiente de reforma, respecto de otorgar a los

representantes, el enfoque de competencias concordante con los desafíos que enfrenta la sociedad del conocimiento. Por tanto, formándoles para la vida como profesionales, pero al mismo tiempo como ciudadanos y docentes.

En este sentido es interesante disponer de información que pueda ser útil a la formación continua de los responsables; siendo indispensable pensar en los actuales espacios de formación continua de adolescentes, padres y responsables.

Rodríguez, Gallardo, Olmos y Ruiz (2005) consideran que actualmente nos encontramos con diversas tipologías metodológicas provocadas por los diversos cambios y avances que continuamente tienen lugar en educación. Albert (2006); Buendía, González y Pozo (2004), argumentan sobre la existencia del pluralismo metodológico como importancia vital para el estudio apropiado de una cuestión de investigación y que ninguna metodología aportará por sí sola respuesta a todas las preguntas que pueden hacerse en el contexto educativo.

Nuestro trabajo se enfoca en una perspectiva orientada a la práctica educativa (investigación educativa): toma de decisiones y cambio, para llegar a un conocimiento útil para la acción práctica (Boggino y Rosekrans, 2007). A partir de los planteamientos de Shulman (1986) y Cohen y Marion (2002), podemos proponer que la investigación educativa conforma un conjunto de conocimientos obtenidos sistemáticamente y rigurosamente de una materia o disciplina, así Colas (1989) cita *“que la investigación aplicada consiste también en trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos, sin embargo, está dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico”*.

Para poder entender la naturaleza de este tipo de investigación educativa McMillan y Shumacher (2005) describen algunas características comunes:

- **Objetividad:** Se refiere a la recogida de datos y a los procedimientos de análisis a partir de los cuales se puede obtener una interpretación razonable. La objetividad

tiene que ver con la calidad de los datos conseguidos por los procedimientos de análisis que, o bien controlan sus sesgos o tienen en cuenta su subjetividad.

- **Precisión:** La investigación usa un lenguaje técnico. Un lenguaje preciso describe acertadamente el estudio de tal manera que puede ser replicado y sus resultados pueden usarse de manera correcta.
- **Verificación:** Para desarrollar conocimientos es necesario diseñar y presentar un estudio que permita su verificación, los resultados podrán ser confirmados o revisados en una investigación posterior. Los resultados pueden verificarse de diferentes formas, dependiendo del propósito del estudio original. La investigación cualitativa no es verificada de la misma forma que la investigación cuantitativa.
- **Explicación detallada:** La investigación intenta explicar las relaciones entre los fenómenos y reducir la explicación a afirmaciones sencillas. La última meta de la investigación es, por lo tanto, reducir las realidades complejas a explicaciones sencillas.
- **Empirismo:** Para el investigador, lo empírico significa guiado por la experiencia obtenida por métodos de investigación sistemáticos en vez de por opiniones o juicios de expertos. Los elementos críticos en la investigación son la evidencia y las interpretaciones lógicas basadas en ésta (evidencia es igual a datos).
- **Razonamiento lógico:** El razonamiento es un proceso mental, que emplea reglas lógicas establecidas, por el que se llega de un enunciado general a una conclusión específica (deducción) o, a la inversa, de un enunciado concreto a una conclusión generalizable (inducción).
- **Conclusiones provisionales:** Arrojar conclusiones provisionales resulta fundamental para la investigación. Todas las disciplinas científicas y aplicadas contiene interpretaciones restringidas

Para lo planteado en nuestra metodología utilizada, seguiremos lo recomendado por Buendía et al., (2004), quienes mencionan que un buen investigador es una persona que maneja datos de una manera cuidadosa y razonable, que emplea adecuadamente los métodos para reunirlos y hacer interpretación de ellos y que presenta la investigación de forma que pueda ser fácilmente entendida, apropiadamente criticada refiriéndola a los

estándares de la comunidad y luego usada por otros investigadores en sus propias búsquedas.

IV.3. OPCIÓN METODOLÓGICA

Este estudio posee un enfoque de carácter cuantitativo, considerando la naturaleza del problema objeto en estudio, ya que para este tipo de investigadores se centran en medir y evaluar los conceptos o las variables objeto de interés de manera independiente o conjunta, sin indicar como se relacionan las variables (Bisquerra, 2009). Utiliza la recolección de datos y análisis, para responder a las preguntas de investigación, basándose en la medición numérica y en el uso de la estadística, lo que posibilita poseer un control sobre las variables y con ello, determinar con la mayor precisión posible patrones de comportamiento en una población y probar la teoría propuesta. Se basa en datos objetivos y medibles. (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2006).

Desde una vertiente cuantitativa, ha sido la encuesta-cuestionario el material empleado para la recogida de datos básica. Se ha elegido este método, no solo por ser el método descriptivo más empleado comúnmente en la investigación educativa, sino porque sus respuestas cerradas nos permitieron procesar la información de otra manera, dando opción para cuantificar los datos (Arribas, 2004).

Tomando en cuenta que la vía obligatoria para estudiar la valoración de estrategias metodológicas de un grupo es la interrogación, se utilizaron una serie de cuestionarios para nuestros fines. Algunas de las características determinantes de este son las siguientes (Cea, 2001):

- En la encuesta la información se adquiere mediante observación indirecta, a través de las respuestas verbales de los sujetos encuestados. Por lo que, siempre cabe la posibilidad de que la información obtenida no refleje la realidad del tema a investigar. De ahí la necesidad de comprobar la veracidad de los datos recabados.

- La información abarca un amplio abanico de cuestiones. Puede incluir aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes), del presente o del pasado.
- Para las respuestas de los sujetos pueden compararse, la información se recoge de forma estructurada. Se formulan las mismas preguntas, y en el mismo orden, a cada uno de los individuos encuestados.
- Las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar (mediante técnicas estadísticas) las relaciones entre ellas.
- La significatividad de la información proporcionada dependerá de la existencia de errores de muestreo (relativos al diseño muestral efectuado), y de errores ajenos al muestreo (del diseño del cuestionario, el trabajo de campo y al tratamiento de datos-codificación, grabación, análisis e interpretación).

Para llevar a cabo la encuesta planificada se han tomado en cuenta los pasos recomendados: identificar la población de muestra, determinar el tamaño de la muestra, preparar el material para realizar la encuesta (cuestionario), organizar el trabajo de campo, realizar un pase piloto, realizar el análisis estadístico de los datos, informar y discutir de los resultados (Cardona, 2002; Casas, García y González, 2006; Corbetta, 2007; Lobos, 2012; Ambris, 2013).

En general, se aprovecha la posibilidad de realizar una encuesta de grupo, en el margen educativo, valiéndonos de lo recomendado en este campo como es la técnica de recogida de datos como señalan entre otros Arribas (2004); Cajide, Porto y Martínez (2004) o Albert (2006). De esta forma, la información recogida permitió realizar la estadística, para cualificar e interpretar la información, además de facilitar la reflexión crítica de los mismos.

IV.4. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación que se plantea es de tipo descriptivo, explicativo y comparativo, ya que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia o interrelación en un

momento determinado como señalan Hernández-Sampieri et al., (2006); así se determinan parámetros de residencia, actividad física, de comportamientos y conductas violentas, niveles de satisfacción, autoestima o de itinerario académico en el contexto de Granada (España).

Del mismo modo hay que indicar que es un estudio de tipo transversal, puesto que se recogen valores y datos en un solo momento. La información se recabó en el curso académico 2012/2013.

Considerando y teniendo en cuenta todo lo citado con anterioridad se expone a continuación la planificación de la investigación:

Tabla IV.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación

FASES Y TEMPORALIZACION DE LA INVESTIGACION	
PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACION Y CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACION	
Enero del 2012 a Junio de 2012	PASO 1.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 2.- Presentación del tema para su aprobación.
	PASO 3.- Elaboración de las propuestas para el trabajo metodológico de la tesis.
	PASO 4.- Concertación de las acciones de la investigación.
	PASO 5.- Revisión bibliográfica.
SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO	
Julio de 2012 a Julio de 2013	PASO 6.- Recopilación de documentos para su análisis.
	PASO 7.- Selección de las técnicas para la recogida de información.
	- Escala de Conducta Violenta en la Escuela.
	- Escala de Victimización.
	- Cuestionario de Satisfacción.
- Cuestionario de Autoestima Global.	
PASO 8.- Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información.	
TERCERA FASE.- RECOPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	
Agosto de 2013 a Octubre de 2014	PASO 9.- Análisis y procesamiento de la información.
	PASO 10.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
	PASO 11.- Elaboración del informe.
	PASO 12.- Presentación del informe

Dando continuidad al diseño de la investigación y siguiendo la planificación vamos a exponer los siguientes apartados:

- La muestra.
- Las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.
- Procedimiento de recogida de datos.
- El análisis de los datos.

IV.5. MUESTRA

En este apartado exponemos la descripción de la población escogida para el análisis, este bloque queda estructurado en dos apartados, por un lado el análisis del contexto donde se enmarcan los participantes y por otro lado la caracterización de la muestra.

IV.5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En lo referente al contexto, se desarrolla a continuación tanto a nivel geográfico como social.

IV.5.1.1. Contexto Geográfico

El trabajo de investigación se realiza en la Ciudad de Granada, Capital de la Provincia Homónima de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dentro del Territorio Nacional Español, situada en el sureste peninsular, en el centro de la comarca Vega de Granada a una altitud de 738 metros, en una amplia depresión formada por el río Genil y por el macizo más alto de la Península Ibérica, Sierra Nevada, que condiciona su climatología.

Presenta una extensión de 12.647 kilómetros cuadrados entre la capital y la provincia, siendo la cuarta en superficie de un total de 87598 Kilómetros cuadrados de Andalucía. La provincia limita al noreste con las provincias de Albacete y Murcia, al este con Almería; al norte con Jaén; al oeste con Málaga y Córdoba; y al sur tiene salida con el Mediterráneo.



Figura IV.1. Localización de Granada. (Martínez, 2013)

El número de habitantes de Granada y Provincia en el año 2012 es de 922.928, de los cuales aproximadamente una cuarta parte vive en la Capital. Granada está dividida en 169 municipios y 12 entidades locales autónomas. Los principales ejes de población son Granada Capital, su área metropolitana (55%), la costa granadina (10,5%) con los municipios de Motril y Almuñécar. Otros núcleos de población importantes de la provincia de la zona del interior, lo constituyen Guadix, Baza y Loja.

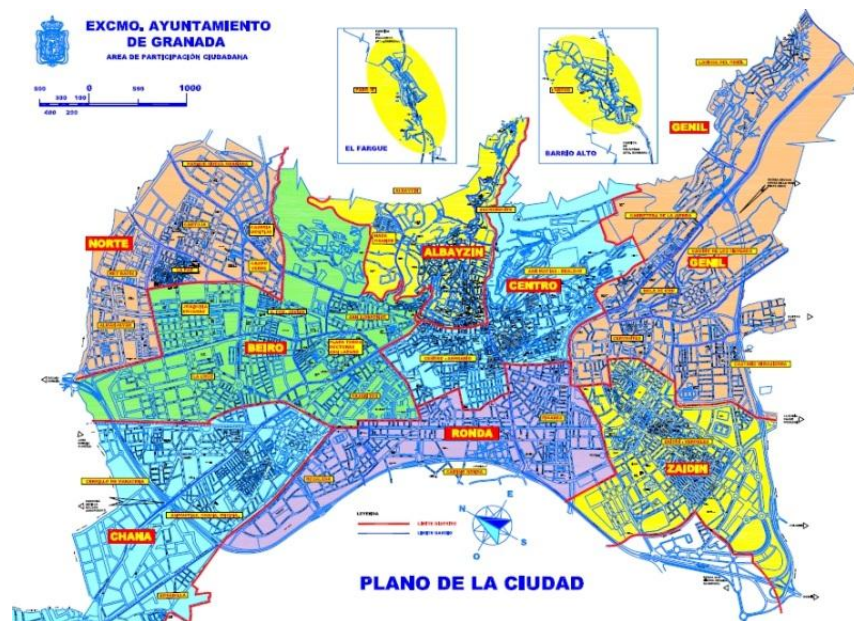


Figura IV.2. Superficie de Ciudad de Granada. (Google Maps, 2014)



Figura IV.3. Visualización de Ciudad de Granada.(Just Es, 2014)

El clima de esta población es de tipo mediterráneo en la mayoría del territorio, pero también se da un clima de montaña en la parte más alta, y subtropical en la costa, posee el pico más alto de la península Ibérica, el Mulhacén, con una altura de 3482 metros.



Figura IV. 4. Vista aérea de Granada. (Google Mapas, fotos aéreas, 2014).

IV.5.1.2. Contexto Social

Granada constituye un núcleo receptor de Turismo, debido a sus monumentos, a la cercanía de su estación de esquí profesional, así como la zona histórica conocida como la Alpujarra,

y la parte de la costa granadina conocida como Costa Tropical. De entre sus construcciones históricas, la Alhambra es una de las más importantes del país, declarada patrimonio de la humanidad por la Unesco en 1984, junto al barrio del Albaicín.

Dentro de las características socioeconómicas podemos destacar que en el 2008 existía en el municipio un total de 24.966 empresas en general de reducido tamaño puesto que 22.665 de ellas tenía una plantilla de menos de 5 trabajadores y solamente 62 empresas presentaban una plantilla superior a 20 trabajadores. Destacando la actividad comercial que ocupa un lugar importante tanto para la ciudad como para la provincia.

Sin embargo dentro de la economía local el sector de la construcción ha tenido un gran impacto, en 2008 se registró un total 1430 empresas algunas de las cuales figuran entre las inmobiliarias y constructoras más importantes de Andalucía. Pero desde 2008 el sector está atravesando una profunda crisis a consecuencia del estallido de la burbuja inmobiliaria en España, por lo que muchas empresas han cesado su actividad comercial o se encuentran en situación comprometida. Afectando del mismo modo, al empleo, que ha pasado de una tasa de paro inferior al 6% considerado como para técnico en el periodo comprendido 1996-2007. Sin embargo desde la crisis económica mundial, el número de parados no ha dejado de incrementarse ya que, según el Observatorio Argos del Servicio Andaluz de empleo, el paro registrado en diciembre del 2009 asciende a 24828 personas de las cuales 12435 eran varones y 12393 eran mujeres.

IV.5.2. LA MUESTRA

En este apartado del trabajo de investigación se va a explicar cómo se ha escogido la muestra así como las características de la misma; en primer lugar se analiza y describe el universo de población y seguidamente se estudia la selección de los participantes.

IV.5.2.1. Descripción del Universo

El primer paso al que se recurre para realizar un estudio que recoja el universo de adolescentes, ha sido determinar el censo del mismo. Para ello, solicitamos la colaboración

de los estamentos educativos (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) encargados de coordinar y dirigir el número de estudiantes matriculados en los Centros Educativos (**ANEXO 1**), así como conocer a aquellos que residían fueran del contexto familiar . Posteriormente se contactó con los centros y residencias vía telefónica para confirmar los datos obtenidos. Podemos afirmar que la información del censo es fidedigna entre el mes de octubre de 2012 y el mes de marzo de 2013. Periodos correspondientes a la elaboración del censo (durante la primera quincena del mes de octubre) y la recogida de muestra (desde inicios de noviembre hasta la obtención de la última muestra el 14 de marzo de 2013).

Tomando los censos educativos y residenciales aportados por la Junta de Andalucía (Consejería de Educación, 2012) para la Provincia de Granada, se indicaba que el número de alumnos/as que cursaban sus estudios en la Educación Secundaria Obligatoria era de 40.698 (207 centros) mientras que por cursos la distribución era de 11.111 de Primero, 10.763 de Segundo, 9.976 de Tercero y 8.848 de Cuarto; en cuanto a los centros educativos de Granada Capital son 37 centros Concertados/Privados (8.991 alumnos) y 19 centros Públicos (2.039 alumnos) los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Capital de Granada. Para constatar el número de alumnos/as se contactó directamente con cada uno de los centros seleccionados de forma aleatoria, debemos puntualizar que los Centros son bastante heterogéneos en cuanto al número de alumnos/as matriculados, de esta forma se comprobaron centros que poseían únicamente línea 1 mientras que otros tenían línea 4.

Tabla IV.2. Distribución de los centros de Educación Secundaria Obligatoria y Residencias

Enseñanza							
Educación Secundaria Obligatoria				Residencias			
Capital		Provincia		Capital		Provincia	
Centros	Alumnos	Centros	Alumnos	Centros	Alumnos	Centros	Alumnos
56	11.030	151	29.668	4	507	1	70
207 Centros (40.698 alumnos)				5 Centros (577 alumnos)			

Entendemos que puede haber algunas modificaciones en los distintos centros, por la naturaleza cambiante de los alumnos/as propiciados por la edad de los mismos. Así y con todo consideramos que la forma en que se ha realizado este censo, modificando los datos siempre a tiempo real, es la manera más fiable para obtener un universo sobre el que poder calcular el error muestral de nuestro estudio.

IV.5.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra

Para seleccionar y determinar la muestra de nuestro estudio hemos realizado un muestreo estratificado con selección aleatoria de conglomerados, teniendo en cuenta los mismos estratos de los que nos informa el censo. Estratificándose la muestra con dos criterios: Centro Docentes y Lugar de Residencia. Así pues, hemos tomado al azar centros educativos de la Capital atendiendo a la enseñanza y teniendo en cuenta recoger un número de adolescentes similar al del universo al que representa. Para calcular el error muestral con un muestreo aleatorio simple para una población finita (universo pequeño) aplicado a cada uno de los estratos (Rodríguez-Osuna, 2001 y Martínez-Martínez, 2013), se ha empleado la siguiente fórmula:

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

Figura IV.5. Fórmula para el cálculo del error muestral

Los datos de esta fórmula significan lo siguiente: N= tamaño del universo; K = nivel de confianza (para 1-a = 0.95; K =1.96); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción). Los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra en relación con el universo de cada estrato, son los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los adolescentes

	N	K	P	n	e
Estudiantes Totales	11.030	1,96	0,5	2273	0,02
Alumnos Centros Concertados/Privados	8.991	1,96	0,5	1.213	0,03
Alumnos Centros Públicos	2.039	1,96	0,5	1.060	0,02
Acogimiento Residencial	507	1,96	0,5	203	0,05

La muestra se ha recogido en un total de 13 centros educativos, solicitando la participación a todos aquellos centros que de forma voluntaria quisieran colaborar. Hemos tenido especial cuidado de que no se repitan sujetos, haciendo un seguimiento individualizado en el pase de cuestionarios. La muestra obtenida se describe en función del nombre del centro, carácter del mismo y número de adolescentes muestreados.

Tabla IV.4. Datos de la distribución de los centros educativos y adolescentes

Nombre del Centro	Carácter	Número de Estudiantes	
		n	%
Centro Docente Santiago Ramón y Cajal	Concertado/Privado	84	3,7%
Centro Docente Privado Ave María San Cristóbal	Concertado/Privado	94	4,1%
Centro Docente Amor de Dios	Concertado/Privado	82	3,6%
Centro Docente San Isidoro	Concertado/Privado	135	5,9%
IES. Virgen de las Nieves	Público	133	5,9%
Centro Docente Ave María Casa Madre	Concertado/Privado	207	9,1%
Centro Docente Inmaculada Niña	Concertado/Privado	206	9,1%
Centro Docente Ciudad de los Niños	Concertado/Privado	54	2,4%
IES. La Madraza	Público	214	9,4%
IES. Francisco Ayala	Público	244	10,7%
IES. Mariana Pineda	Público	321	14,1%
IES. Zaidín Vergeles	Público	188	8,3%
Centro Docente Caja General de Ahorros	Concertado/Privado	311	13,7%

Tanto en porcentaje de centros como de estudiantes como en el error de muestreo, los datos de nuestra muestra se ajustan satisfactoriamente. De este modo cabe destacar que manejamos una muestra de 2.273 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que supone muestrear al 20,60% del universo en el caso de los adolescentes de ESO y del 40,03% de los alumnos en régimen de internado.

El estrato “*estudiantes*”, nos proporciona errores de muestreo entre el 0.02 en el muestreo total (0,02 en centros públicos y 0,03 en concertados/privados) y el 0,05 en adolescentes residentes fuera del hogar familiar; debemos señalar que hemos tenido especial cuidado en recoger un porcentaje similar de estudiantes por centros, obteniendo una muestra que satisface los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

IV.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado del cuarto capítulo de la tesis exponemos las técnicas de investigación que vamos a utilizar (instrumentos, estrategias y análisis documental). Atendiendo a lo planteado por Rodríguez et al., (2005), “*las técnicas e instrumentos son los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos, obteniendo información de manera reducida de un modo sistemático e intencional de la realidad social que hemos pretendido estudiar y que nos va a resultar más fácil tratar y de analizar*”.

La selección de los instrumentos para la recogida de datos se encuentra en concordancia con nuestro objeto de estudio, los objetivos de la investigación, contexto, diseño y al marco donde ubicamos nuestro problema de estudio y al diseño de la investigación. Por lo que consideramos el valor a la información obtenida por el procedimiento y la rigurosidad que le hemos dado al estudio; debemos puntualizar que para conseguir los objetivos se utilizó una metodología de tipo cuantitativa, aspecto que también hemos considerado al realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Hemos utilizamos un instrumento indispensable para este tipo de análisis “*el cuestionario*” por ser una herramienta eficaz y rápida en su aplicación, siendo barata y llegando a un

mayor número de participantes y que además facilita el análisis (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

Para establecer el conocimiento y entender el fenómeno que se pretende estudiar, pusimos cuestiones que se le aplicaron directamente a los sujetos implicados en la investigación. Este instrumento específico, Corbetta (2007) lo llama “*encuesta por muestreo*” y lo define como: “*un modo de obtener información, preguntando a los individuos que son objeto de la investigación, y que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el objetivo de estudiar las relaciones existentes entre las variables*”; y Hernández-Sampieri et al., (2006), lo entienden como “*un conjunto de preguntas respecto a una o más variables*”, persiguiendo información de la población encuestada sobre diferentes variables objeto de estudio.

Para la presente investigación se han utilizado cuatro tipos de cuestionario el primero titulado “*Escala de Conducta Violenta en la Escuela*”, un segundo denominado “*Escala de Victimización en la Escuela*”, un tercero llamado “*Cuestionario de Satisfacción*”, y por último el “*Cuestionario de Autoestima Global*”, todos ellos han sido estructurados en preguntas cerradas y validados por sus correspondientes autores; asimismo se añade un quinto cuestionario con ítems de carácter sociodemográfico y cuestiones físico-deportivas.

IV.6.1. VARIABLES

Debemos indicar que las variables presentes en nuestros cuestionarios, se encuentran en función del problema de investigación planteado y se hallan justificadas de manera manifiesta en los objetivos planteados en el apartado anterior.

a) Variables Descriptivas

Para la selección de las variables descriptivas se tomaron en cuenta aspectos que en alguna etapa del proceso de investigación podrían marcar diferencias en el caso de los estudiantes, tales como el género, la edad, el lugar de residencia o tipo de centro escolar.

- **Edad**, valorado según edad (13-16 años inclusive).
- **Género** masculino o femenino.
- **Residencia**, si el adolescente habitaba en el domicilio familiar o fuera de él.

- **Característica del Centro**, determinado en centro público o concertado/privado.

b) Variables Físico-Deportivas

En este tipo de variables se encuadraban la práctica de actividad física y modalidad y tipo de la misma.

- **Actividad Física**, con la opción de si práctica o no, donde se instaba a marcar la opción de Si, siempre y cuando el adolescente realizase Actividad Física fuera del Centro Escolar con una frecuencia igual o superior a tres horas semanales.
- **Modalidad y tipo de Actividad Física**, con cinco opciones de respuesta, de forma que las categorías planteadas eran: a) No Practica, b) Deporte individual sin contacto (tenis, atletismo, natación, pádel, escalada,...), c) Deporte individual con contacto (taekwondo, judo, lucha, kárate,...), d) Deporte colectivo con contacto (futbol, baloncesto, balonmano, rugby, waterpolo,...) y e) Deporte colectivo sin contacto (voleibol, remo,...).

c) Variables Académicas

Aquí señalamos dos tipos, por un lado las calificaciones académicas de los estudiantes y por otro lado el itinerario curricular que pretenden seguir una vez finalizado la ESO.

- **Itinerario**, categorizándose en tres opciones de respuesta: Trabajar, Formación Profesional o Bachillerato.
- **Notas**, determinados por cuatro opciones de respuesta, con asignaturas pendientes, Aprobado (entre 5 y 6,99), Notable (entre 7 y 8,99) y Sobresaliente (9- 10).

d) Variables de Conducta

Se determinan en esta tipología de variables, por un lado el Bullying, el tipo de agresión y los niveles de victimización.

- **Bullying**, con cuatro opciones según el adolescente sea acosador, víctima (sufrí acoso), no involucrado pero testigo y no testigo, no víctima y no acosador.
- **Conducta Violenta**, dividida en dos categorías Agresión Manifiesta o Directa o Agresión Relacional o Indirecta, subdividida a su vez cada una de ellas en tres subescalas (Pura, Reactiva o Instrumental).

- **Victimización**, se generan tres tipos de victimización, la Relacional, la Física y la Verbal.

e) **Variables de Satisfacción y Autoestima**

En este tipo de variables se generan la autoestima que presentan los estudiantes así como la satisfacción hacia la vida de los mismos.

- **Autoestima**, reportando tres categorías Alta, Media y Baja Autoestima.
- **Satisfacción**, estableciéndose tres niveles de satisfacción, por un lado los Muy Satisfechos, Satisfechos y Nada Satisfechos.

IV.6.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se exponen las herramientas escogidas para este trabajo de investigación citando las características de las mismas.

IV.6.2.1. Cuestionario Sociodemográfico y Autoregistro

La primera herramienta utilizada en este trabajo de investigación fue el cuestionario sociodemográfico o hoja de autoregistro (**ANEXO 2**). Esta hoja de autoregistro contenía los aspectos de número de identificación, género, edad, centro donde estudiaba, lugar de residencia, si practica actividad física fuera del centro escolar más de tres horas semanales, que modalidad deportiva; aspectos de bullying, nota media del curso pasado, así como una vez finalizada la ESO que pretendía hacer.

IV.6.2.2. Escala de Conducta Violenta en la Escuela

Esta escala se encuentra dividida en dos categorías Agresión Manifiesta o Directa o Agresión Relacional o Indirecta, subdividida a su vez cada una de ellas en tres subescalas (Pura, Reactiva o Instrumental).

Es propuesta en su versión original por Little et al., (2003) y adaptada al español por el Grupo Lisis (Estévez, 2005) y empleada en estudios de similares características entre otros

por Cava et al., (2006); Musitu, Estévez y Emler (2007) o Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008).

Está formado por una escala tipo Likert de 25 ítems que oscila entre los valores 1(nunca) al 4 (siempre), que una vez puntuados nos da dos tipos de conducta violenta: **Agresión Manifiesta o Directa** (la cual se genera en un encuentro cara a cara donde el agresor es identificable por la víctima) o **Agresión Relacional o Indirecta** (considerada cuando el agresor permanece de una forma anónima). (ANEXO 3).

Cada una de las dimensiones viene determinadas por el sumatorio de los ítems que se relacionan a continuación:

a) **Agresión Manifiesta o Directa**

- **Agresión Manifiesta Pura:** (Ítems 1+7+13+19).
- **Agresión Manifiesta Reactiva:** (Ítems 8+11+14+20).
- **Agresión Manifiesta Instrumental:** (Ítems 3+9+15+21+25).

b) **Agresión Relacional o Indirecta**

- **Agresión Relacional Pura:** (Ítems 4+10+16+22).
- **Agresión Relacional Reactiva:** (Ítems 2+5+17+23).
- **Agresión Relacional Instrumental:** (Ítems 6+12+18+24).

Presentan un coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach de .824 para los ítems que miden la agresividad manifiesta y .722 para las cuestiones de la agresividad relacional, muy similares al .088 y .081, para ambas subescalas obtenido por Musitu et al., (2007).

IV.6.2.3. Escala de Victimización en la Escuela

Esta escala se encuentra dividida en tres subescalas, la Relacional, Física y Verbal; está extraído de la versión original de Mynard y Joseph (2000) y adaptada al español por Cava et al., (2007) y Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui (2009), donde mediante una escala Liker de cuatro opciones (1= Nunca a 4= Muchas veces), se valoran 20 ítems, que generan tres

tipos de victimización en la escuela (Relacional, Física y Verbal).

Cada una de las dimensiones viene determinadas por el sumatorio de los ítems que se relacionan a continuación:

- **Victimización Relacional:** (Ítems 2+5+7+8+10+12+14+17+18+19).
- **Victimización Física:** (Ítems 1+9+13+15).
- **Victimización Verbal:** (Ítems 3+4+6+11+16+20).

La consistencia interna (alfa de Cronbach) del cuestionario es de .924, ($p=.888$ para Relacional, $p=.568$ para Física y $p=.846$ Verbal), datos similares a los hallados en el estudio de Povedano et al., (2012a). Para este estudio se siguen las aportaciones realizadas por Povedano et al., (2012a) que establece una medida general de victimización la cual resulta de sumar las puntuaciones de las tres subescalas de esta escala. (**ANEXO 4**)

IV.6.2.4. Cuestionario de Satisfacción

Este cuestionario se denomina “*Escala de Satisfacción con la Vida*”, cuyos autores son Diener et al., (1985), adaptada a la versión castellana por Atienza, Pons, Balaguer y García-Mérita (2000), este test se compone de cinco ítems, que están relacionados con satisfacción vital, entendida esta como un constructo general de bienestar subjetivo (Povedano, Jiménez, Moreno y Musitu, 2012b), valorados mediante escala Liker de cuatro respuestas (1= Muy en desacuerdo a 4= Muy de Acuerdo). (**ANEXO 5**).

La consistencia interna (alfa de Cronbach) del cuestionario es de .712 datos similares a los hallados en el estudio de Povedano et al., (2012b).

Para establecer la valoración de dicho cuestionario, se realiza el sumatorio de los ítems, de tal forma que se determinan las siguientes categorías:

- **Muy Satisfecho**, con puntuación mayor de 13.
- **Satisfecho**, con puntuación en el rango de 8 a 13.
- **Nada Satisfecho**, con puntuación menor de 8.

IV.6.2.5. Cuestionario de Autoestima Global (RSS)

Este cuestionario es creado y elaborado por Rosenberg (1965), y traducida al español por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007), este test se compone de 10 ítems, que están relacionados con sentimientos personales, valorados mediante escala Liker de cuatro respuestas (1= Muy en desacuerdo a 4= Muy de Acuerdo), reportando tres categorías (Alta, Media y Baja Autoestima). (**ANEXO 6**).

La consistencia interna (alfa de Cronbach) del cuestionario es de .924 datos similares a los hallados en el estudio de Povedano et al., (2012a).

Para establecer la valoración de dicho cuestionario, se realiza por un lado el sumatorio de los cinco primeros ítems, donde A vale cuatro puntos, B tres puntos, C dos puntos y D un punto y se extrae una puntuación. De la cuestión 6 a la 10 se realiza igualmente un sumatorio, señalando que a la opción A le corresponde 1 punto, a B dos puntos, a C tres puntos y D cuatro puntos, extrayéndose igualmente una puntuación.

Ambas puntuaciones se suman, categorizándose en las siguientes dimensiones:

- **Autoestima Elevada**, con un rango entre 30 y 40 puntos.
- **Autoestima Media**, con rango entre 26 y 29 puntos.
- **Autoestima Baja**, con rango menor de 25.

IV.7. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta fase se describen todas las tareas del trabajo de campo que se efectúan para la recogida de datos; por tanto, consiste en ejecutar el proyecto de investigación; lo primero que se realizó fue el del acceso a los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, de esta forma el trabajo realizado contó con la autorización del organismo competente a continuación el equipo investigador se puso en contacto con la totalidad de

centros educativos para indicarles el proyecto que se pretende realizar y si daban el consentimiento para su realización. **ANEXO 7**.

Una vez aceptada la propuesta de los equipos directivos, el responsable del trabajo se puso en contacto con los dirigentes a fin de concertar un día para la recogida de los datos, al mismo tiempo se construyó un protocolo (**ANEXO 8**) para ser firmado por los responsables legales de los menores de edad dando el consentimiento para la participación en este trabajo.

El estudio realizado fue realizado en concordancia con la Declaración de Helsinki (modificación del 2008), en proyectos de investigación y con la legislación nacional para ensayos clínicos (Ley 223/2004 del 6 de febrero), investigación biomédica (Ley 14/2007 del 3 de julio) y confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre)

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, este permitió aplicar los cuestionarios para recoger la información. Con los adolescentes fue realizado durante los meses de octubre a marzo del 2013 en horario de clase, con consentimiento además de los tutores y profesores a cargo de los diferentes cursos.

La extensión ética en la investigación, según Babbie (2000) son consideraciones de índole moral que deben encontrarse presentes mientras se aplican las técnicas de investigación; en este trabajo se consideraron aspectos éticos que asegurasen la transparencia y confidencialidad de la información a modo de no afectar a quienes fueron los participantes, así una de las premisas fue que la investigación no debe nunca dañar a las personas que se están estudiando, por lo que hay que ser cuidadoso.

Por último debe señalarse la confidencialidad de los datos y nombre de los participantes. En consideración de estos criterios, se determinó que los participantes (responsables) firmarán su consentimiento como se ha señalado anteriormente.

IV.8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman las escalas y subescalas de los cuestionarios empleados se emplea el coeficiente alpha de Cronbach; el cual nos sirve para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir el grado en el que los ítems del constructo están relacionados. Así pues, en cuanto más próximo se encuentre al valor 1 mayor será la fiabilidad de lo que se quiere estudiar.

En segundo lugar, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 20.0), así los datos obtenidos en la batería de preguntas han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 20.0 para Windows), como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Para el estudio estadístico de los parámetros descriptivos se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio; igualmente para el estudio de tipo comparativo, se emplearon tablas de contingencia, chi-cuadrado de Pearson y ANOVA.

En tercer lugar, se puso a prueba el modelo general en el que se incluyeron todas las escalas y subescalas del estudio, teniendo en cuenta las interacciones en la predicción de las variables de resultado.

Para ello, se eligió aquel modelo que mejor explicaba nuestras respuestas y sus relaciones basándonos en el marco teórico de referencia y las medidas de bondad de ajuste de dicho modelo. El software estadístico con el que se realizó este último análisis fue el AMOS Graphics, versión 18 y LISREL versión 8.80 (para modelos de ecuaciones estructurales).

RESULTADOS



V. RESULTADOS

En este quinto capítulo se establece el análisis de los resultados de este trabajo de investigación, este apartado va a estructurarse en tres apartados, en primer lugar se realiza un estudio descriptivo y comparativo de las variables objeto de estudio; en segundo lugar se realizará la comparativa entre todas las variables; para finalizar con un análisis por medio de ecuaciones estructurales.

V.1. DESCRIPTIVOS

En este apartado se procederá a describir todas las variables objeto de estudio y a establecer las diversas comparativas siempre desde la misma variable.

V.1.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Tomando como referencia los análisis descriptivos, concernientes a los 2.273 adolescentes, respecto a las variables seleccionadas, se constató que 1.208 (53,1%) adolescentes eran varones y 1.065 (46,9%) eran féminas, con un rango de edad de 13 a 17 años (M=14,94 años; DT= 1,258), de 13 centros escolares (públicos y concertados/privados), como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla V.1. Distribución de la variables sociodemográficas

Género	
Masculino	53,1% (n=1.208)
Femenino	46,9% (n=1.065)
Residencia Habitual	
Domicilio Familiar	91,1% (n=2.070)
No Domicilio familiar	8,9% (n=203)
Curso	
1ºESO	23,1% (n=526)
2ºESO	22,7% (n=516)
3ºESO	28,6% (n=651)
4ºESO	25,5% (n=580)

La mayor parte de ellos residían en el domicilio familiar (91,1%; n=2070), y únicamente 203 adolescentes tenían su domicilio en residencia o internado (8,9%), cómo se observa en la siguiente figura:

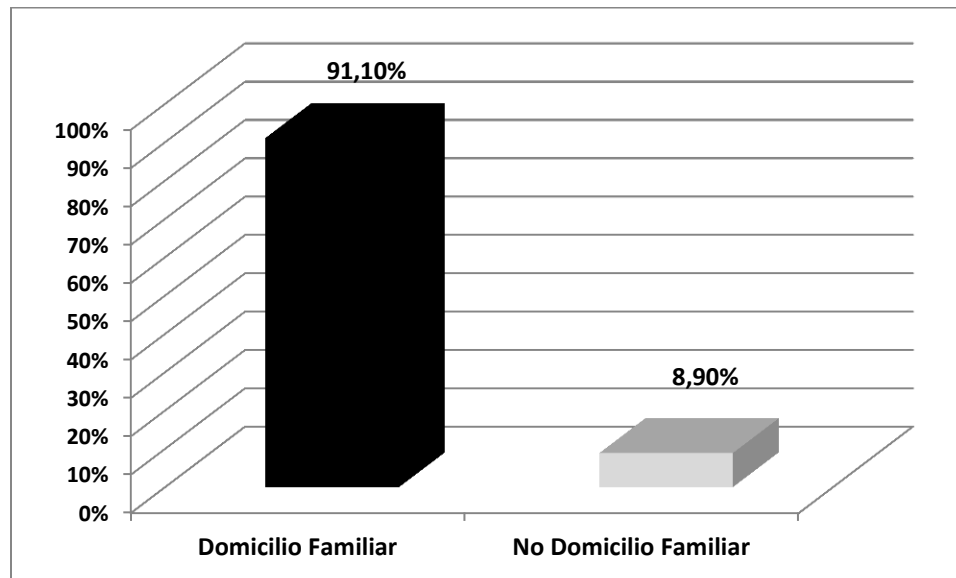


Figura V.1. Distribución de los participantes por lugar de residencia.

En lo que respecta al lugar de residencia y su relación por género, edad y centro donde desarrollan sus estudios, se estableció que ellos residían más que ellas en internados o residencias estudiantiles (57,1% frente al 42,9%), también indicar que los estudiantes que no residían con sus padres estaban preferentemente matriculados en centros concertados/privados (14,3%). Asimismo señalar que las proporciones eran bastante homogéneas por cursos, con cifras cercanas al 25 % en todos los casos.

Tabla V.2. Relación de las variables sociodemográficas con el lugar de residencia

Parámetros		Domicilio Familiar		No Domicilio Familiar	
		N	%	N	%
Género	Masculino	1092	52,8%	116	57,1%
	Femenino	978	47,2%	87	42,9%
Centro	Público	1030	97,2%	30	2,8%
Escolarizado	Concertado/Privado	1040	85,7%	173	14,3%
Curso	1º ESO	481	23,2%	45	22,2%
	2º ESO	467	22,6%	49	24,1%
	3º ESO	591	28,6%	60	29,6%
	4º ESO	531	25,7%	49	24,1%

Así apreciamos en la siguiente figura lo señalado con anterioridad, destacando como en el contexto fuera del domicilio familiar viven más adolescentes masculinos que femeninos y que preferentemente desarrollan sus estudios en centros educativos de tipo concertado/privado.

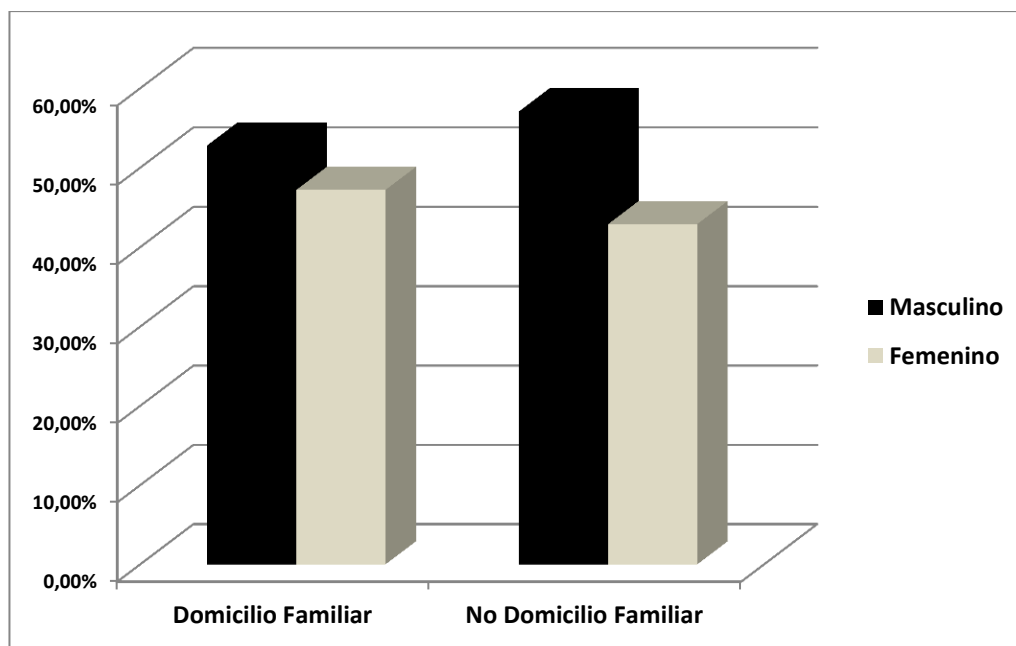


Figura V.2. Distribución de los participantes por lugar de residencia y género.

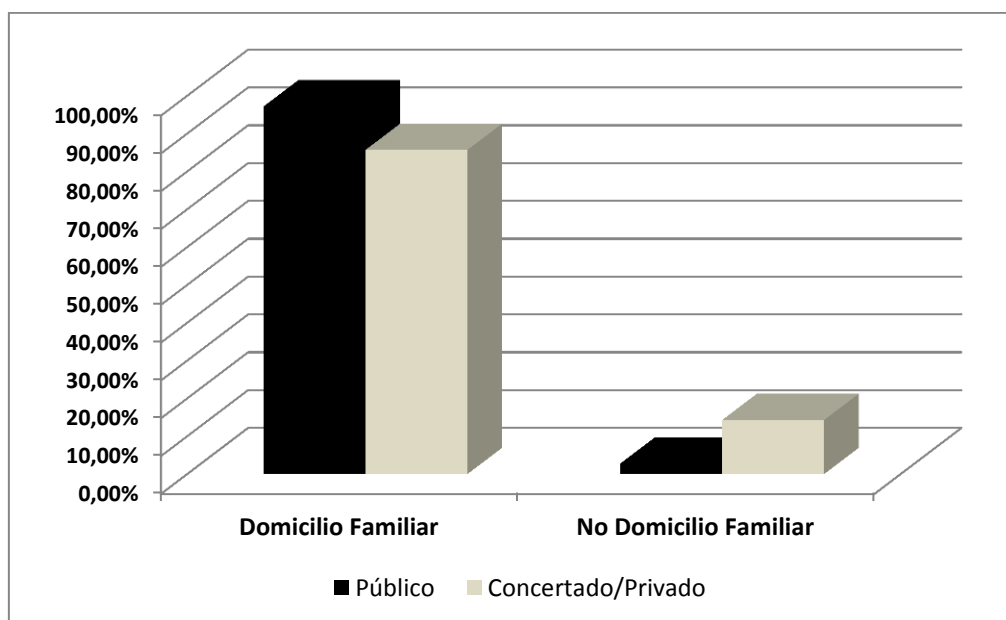


Figura V.3. Distribución de los participantes por lugar de residencia y centro escolar.

V.1.2. VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS

La práctica totalidad de los participantes (80,2%; n=1.823) practicaban actividad física de forma habitual al menos tres horas semanales fuera del contexto escolar frente al restante 19,8% (n=450) que no la hacían; entre las modalidades aquellos que desarrollaban deportes colectivos con contacto eran los más numerosos (45,8%; n=1.041), seguido de los no practicantes y de aquellos que hacían deportes individuales sin contacto, con valores en torno al 18%; el resto de categorías obtuvieron valores por debajo del 9%.

Tabla V.3. Descriptivos de las variables físico-deportivas

Práctica de A.F	
Si	80,2% (n=1.823)
No	19,8% (n=450)
Modalidad de Práctica	
No Practica	19,8% (n=450)
Deporte Individual sin contacto	17,6%(n=401)
Deporte Individual con contacto	8,8%(n=201)
Deporte Colectivo con contacto	45,8%(n=1041)
Deporte Colectivo sin contacto	7,9%(n=180)

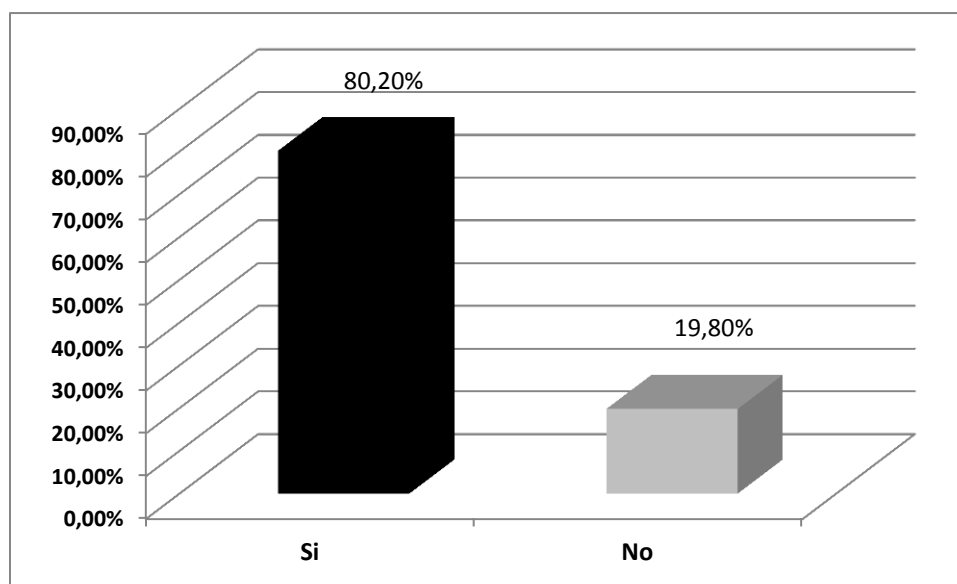


Figura V.4. Practica de Actividad Física.

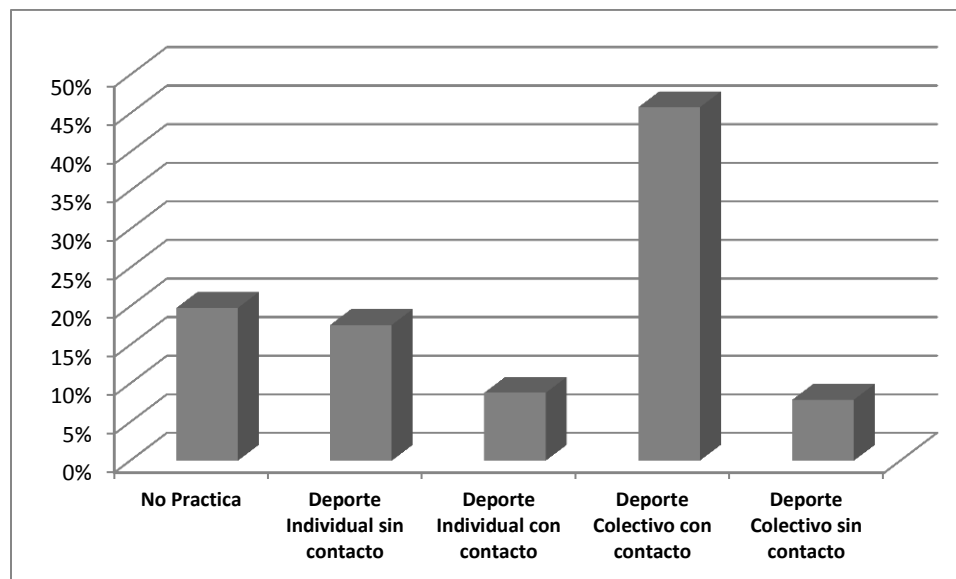


Figura V.5. Distribución de los participantes según modalidad deportiva practicada.

V.1.3. VARIABLES ACADÉMICAS

Como se muestra en la siguiente tabla, referente a los descriptivos y comparativos de las variables académicas, se constató que 1.829 (80,5%) estudiantes tenían la intención de seguir estudiando bachillerato, que un 13,2% querían realizar la Formación Profesional y que el restante 6,3% pretendían trabajar. Del mismo modo indicar que las calificaciones medias de los adolescentes se situaban en valores en torno al 29% en todas las opciones excepto los estudiantes con sobresalientes que eran los que menor porcentualidad obtuvieron (12,8%; n=292).

Tabla V.4. Descriptivos de las variables académicas

Itinerario	
Trabajar	6,3% (n=143)
Formación Profesional	13,2% (n=301)
Bachillerato	80,5% (n=1.829)
Calificaciones	
Con Asignaturas Pendientes	29,4% (n=668)
Aprobado	29,2% (n=663)
Notable	28,6% (n=650)
Sobresaliente	12,8% (n=292)

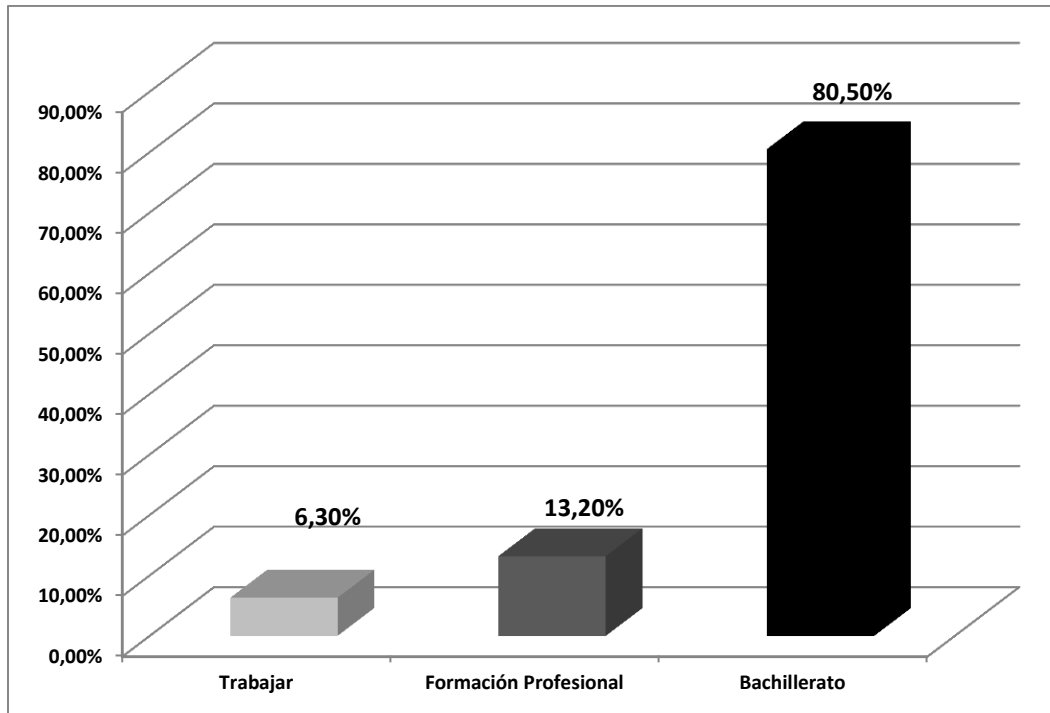


Figura V.6. Distribución de la elección de itinerario de los participantes.

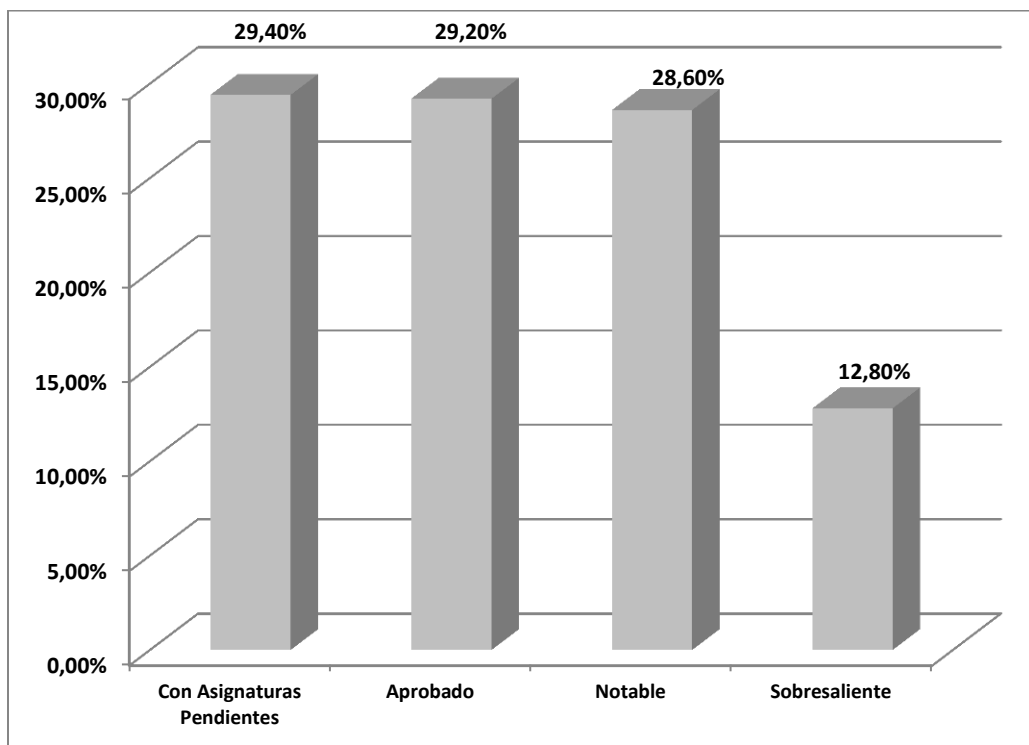


Figura V.7. Relación de las calificaciones de los participantes.

En cuanto al itinerario curricular a seguir los datos nos reportan que en aquellos adolescentes con asignaturas pendientes en más de la mitad de los casos (50%) van a encaminarse a la Formación Profesional o a la opción de Trabajar; asimismo se constata que a mayor calificación académica se produce un aumento en la necesidad de seguir estudiando.

Tabla V.5. Calificaciones Medias en base al itinerario curricular.

Parámetros		Con Asignaturas Pendientes		Aprobado		Notable		Sobresaliente	
		N	%	N	%	N	%	N	%
		Itinerario	Trabajar	72	50,3%	32	22,4%	27	18,9%
	Formación Profesional	164	54,5%	92	30,6%	35	11,6%	10	3,3%
	Bachillerato	432	23,6%	539	29,5%	588	32,1%	270	14,8%

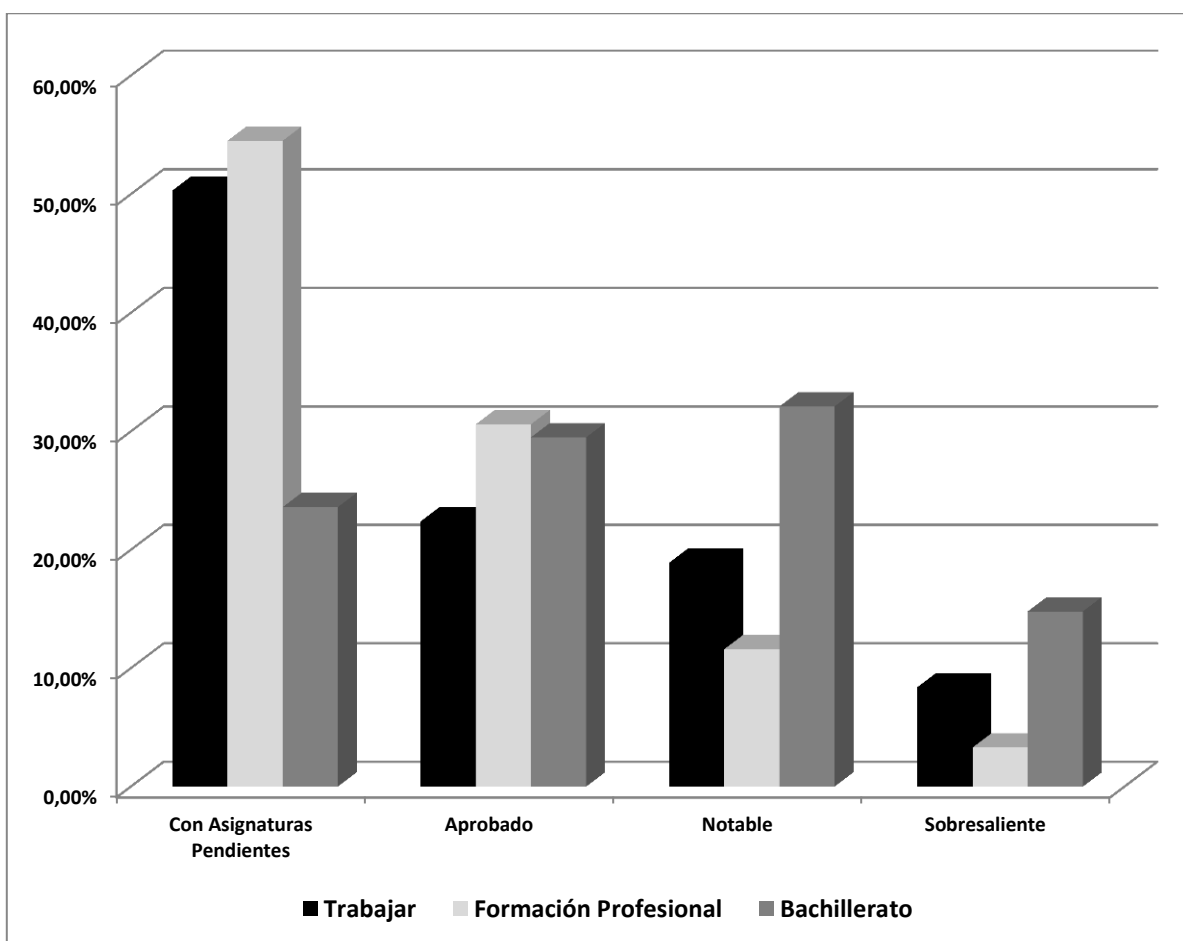


Figura V.8. Distribución de la intención de itinerario curricular según calificaciones de los participantes.

V.1.4. VARIABLES DE CONDUCTA

En lo que respecta a las variables de conductas, se van a analizar desde tres elementos, en primer lugar se trabajará lo referente a la conducta violenta, después se desarrollará la victimización en la escuela para finalizar con el Bullying.

De esta manera se puede apreciar en la siguiente tabla (Tabla V.6), como todos los ítems de la conducta violenta presentaron valores entre el 1 (Nunca) y el 2 (Pocas Veces).

Tabla V.6. Descriptivos de los ítems de la escala de conducta violenta.

Test de Conducta Violenta	Media	D.T
I.1. Soy una persona que se pelea con los demás	1,34	,555
I.2. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1,62	,824
I.3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1,10	,371
I.4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1,13	,380
I.5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1,26	,536
I. 6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1,09	,321
I.7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás	1,19	,495
I.8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1,67	,890
I.9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero	1,11	,404
I.10. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.	1,11	,380
I.11.Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1,92	1,023
I.12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1,15	,423
I.13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás	1,25	,496
I.14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos	1,26	,581
I.15. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insulto).s	1,09	,335
I.16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1,24	,524
I. 17. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1,70	,838
I.18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas	1,18	,492
I.19. Soy una persona que desprecia a los demás	1,13	,416
I.20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero	1,42	,720
I.21. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1,24	,483
I.22. Soy una persona que chismorrea o cuenta cosas sobre los demás	1,30	,570
I.23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona	1,29	,551
I.24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-	1,11	,357
I. 25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás	1,14	,416

En cuanto a los valores según cada una de las subescalas concernientes a la agresividad (Tabla V.7) se registraron valores similares entre Agresividad Manifiesta y Relacional (M=1,29 y 1,26 respectivamente) y que dentro de cada una de ellas la distribución de las subescalas es similar pues la que mayor valor medio presenta es la de tipo reactivo, seguido

de la pura y por último la instrumental como puede apreciarse:

Tabla V.7. Distribución de las subescalas de la conducta violenta.

Agresividad	MEDIA	D.T
Agresividad Manifiesta o Directa	1,29	0,55
Agresividad Manifiesta Pura	1,22	0,49
Agresividad Manifiesta Reactiva	1,56	0,80
Agresividad Manifiesta Instrumental	1,13	0,40
Agresividad Relacional o Indirecta	1,26	0,51
Agresividad Relacional Pura	1,19	0,46
Agresividad Relacional Reactiva	1,46	0,68
Agresividad Relacional Instrumental	1,13	0,39

En cuanto a los ítems de la victimización como se desprende de la siguiente tabla todos los ítems referentes a la conducta violenta presentaron valores entre el 1 (Nunca) y el 2 (Pocas Veces), como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla V.8. Descriptivos de los ítems de la escala de victimización.

Test de Victimización	Media	D.T
II.1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado	1,42	,587
II.2. Algún compañero/a me ha dado una paliza	1,05	,295
II.3. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo	1,66	,758
II.4. Algún compañero/a se ha metido conmigo	1,93	,751
II.5. Algún compañero/a me ha gritado	1,88	,749
II.6. Algún compañero/a me ha apartado de mi grupo de amigos (para jugar o participar en alguna actividad) si está enfadado conmigo	1,47	,692
II.7. Algún compañero/a me ha insultado	1,92	,762
II.8. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia	1,60	,714
II.9. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado cuando está enfadado conmigo	1,73	,740
II.10. Algún compañero/a me ha amenazado	1,29	,572
II.11. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que quería	1,42	,661
II.12. Algún compañero/a se ha burlado de mí	1,77	,763
II.13. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a las espaldas	1,42	,673
II.14. Algún compañero/a me ha robado	1,56	,700
II.15. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal	1,77	,743
II.16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia	1,93	,852
II.17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros	1,31	,573
II.18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho	1,40	,656
II.19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no se relacionen conmigo	1,33	,621
II.20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado	1,41	,682

En cuanto a la victimización en la escuela se reportaron valores medios de 1,87 en Victimización Verbal, 1,58 para Relacional y 1,38 para Victimización Física, como puede apreciarse en la siguiente tabla

Tabla V.9. Distribución de los valores medios de los tipos de victimización.

Victimización	
Victimización Relacional	M=1,53 (D.T=0,455)
Victimización Física	M=1,27 (D.T=0,344)
Victimización Verbal	M=1,72 (D.T=0,550)

Al plantear la cuestión del Bullying el 52,1% (n=1.185) de los participantes señalaron que en algún momento habían sido testigos de casos de Bullying sin estar involucrados y únicamente un 5% (n=114) señalaron ser acosadores; también destacar como el 13,9% se definieron como víctimas y como 659 adolescentes indicaban no percibir ninguna de las tres opciones (testigo, acosador o víctima).

Tabla V.10. Distribución de las categorías de Bullying.

Bullying	
Testigo, no involucrado	52,1% (n=1.185)
Acosador	5,0%(n=114)
Víctima	13,9%(n=315)
Ninguna de las anteriores	29,0%(n=659)

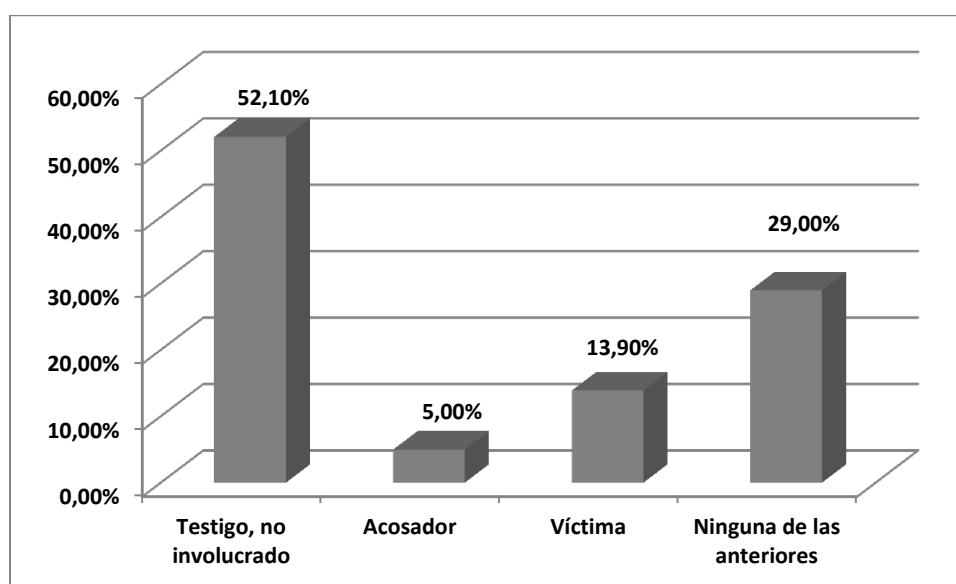


Figura V.9. Distribución de las categorías de Bullying propuestas a los participantes.

V.1.5. VARIABLES DE SATISFACCIÓN Y AUTOESTIMA

En lo referente a las variables de satisfacción y autoestima, en la siguiente tabla se puede apreciar cómo la mitad de los adolescentes indicaban tener una autoestima alta (49%; n=1113), mientras que un 23,3% (n=529) señalaban tener baja la autoestima. Igualmente debemos indicar que el 79,1% (n=1.797) de los adolescentes señalaban encontrarse satisfechos.

Tabla V.11. Distribución de las variables de satisfacción y autoestima.

Autoestima General	
Autoestima Alta	49,0% (n=1.113)
Autoestima Normal	27,8% (n=631)
Autoestima Baja	23,3% (n=529)
Satisfacción	
Muy Satisfechos	18,0% (n=411)
Satisfechos	79,1% (n=1.797)
Nada Satisfechos	2,9% (n=65)

V.2. COMPARATIVOS

En este segundo apartado del análisis de los resultados se procederá a comparar todo el conjunto de variables.

V.2.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y FÍSICO-DEPORTIVAS

Tomando como referencia los análisis comparativos vamos a establecer las relaciones entre el género y lugar de residencia según la práctica regular de actividad física y la modalidad que se realiza; señalar que se detectan diferencias estadísticamente significativas entre

género y practica regular de actividad física ($p \leq .005^{**}$), propiciadas porque ellos hacen AF (59,8%), más que ellas (40,2%).

Tabla V.12. Distribución del género según práctica de AF. ($p = .000$)

Género		AF		Total
		Si	No	
Masculino	Recuento	1090	118	1208
	% de Sexo	90,2%	9,8%	100,0%
	% de AF	59,8%	26,2%	53,1%
Femenino	Recuento	733	332	1065
	% de Sexo	68,8%	31,2%	100,0%
	% de AF	40,2%	73,8%	46,9%
Total	Recuento	1823	450	2273
	% de Sexo	80,2%	19,8%	100,0%
	% de AF	100,0%	100,0%	100,0%

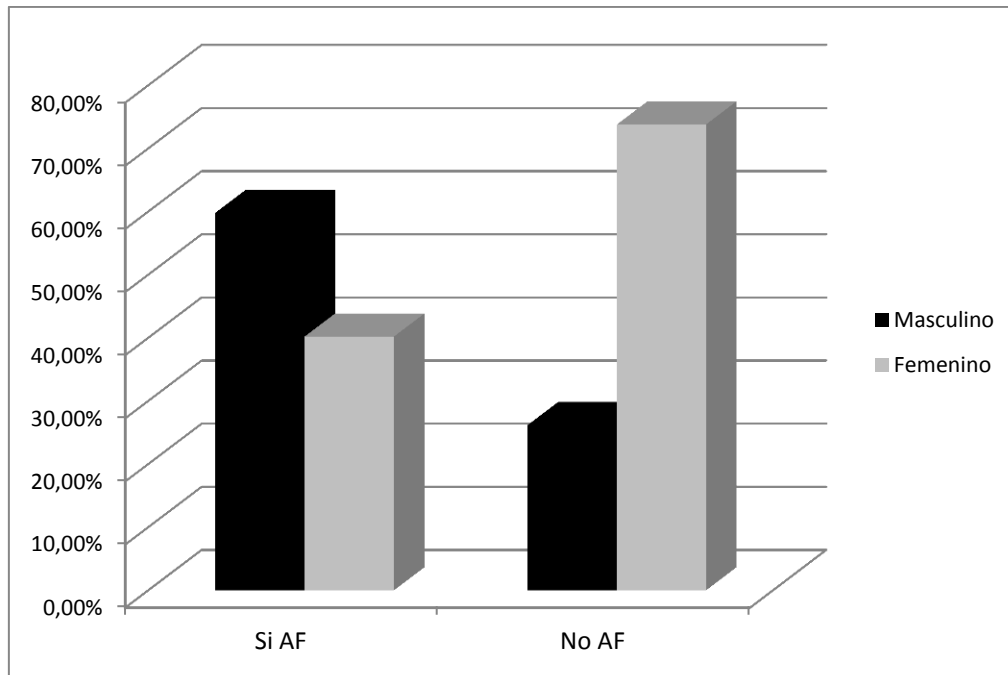


Figura V.10. Distribución del género según realización de AF.

Los datos mostraron en referencia a la modalidad de actividad física y el género diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$), propiciadas porque ellas hacen menos deporte

que ellos (31,2% frente a 9,8%) y los chicos desarrollan más deportes colectivos con contacto que ellas (56,5% frente al 33,6%), como se desprende de la siguiente tabla.

Tabla V.13. Distribución del género según modalidad de AF. ($p=.000$)

Género		Modalidad de AF					Total
		No Practica	Individual con Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo con Contacto	Colectivo sin Contacto	
Masculino	Recuento	118	120	187	683	100	1208
	% Sexo	9,8%	9,9%	15,5%	56,5%	8,3%	100,0%
	% AF	26,2%	59,7%	46,6%	65,6%	55,6%	53,1%
Femenino	Recuento	332	81	214	358	80	1065
	% Sexo	31,2%	7,6%	20,1%	33,6%	7,5%	100,0%
	% AF	73,8%	40,3%	53,4%	34,4%	44,4%	46,9%
Total	Recuento	450	201	401	1041	180	2273
	% Sexo	19,8%	8,8%	17,6%	45,8%	7,9%	100,0%
	% AF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

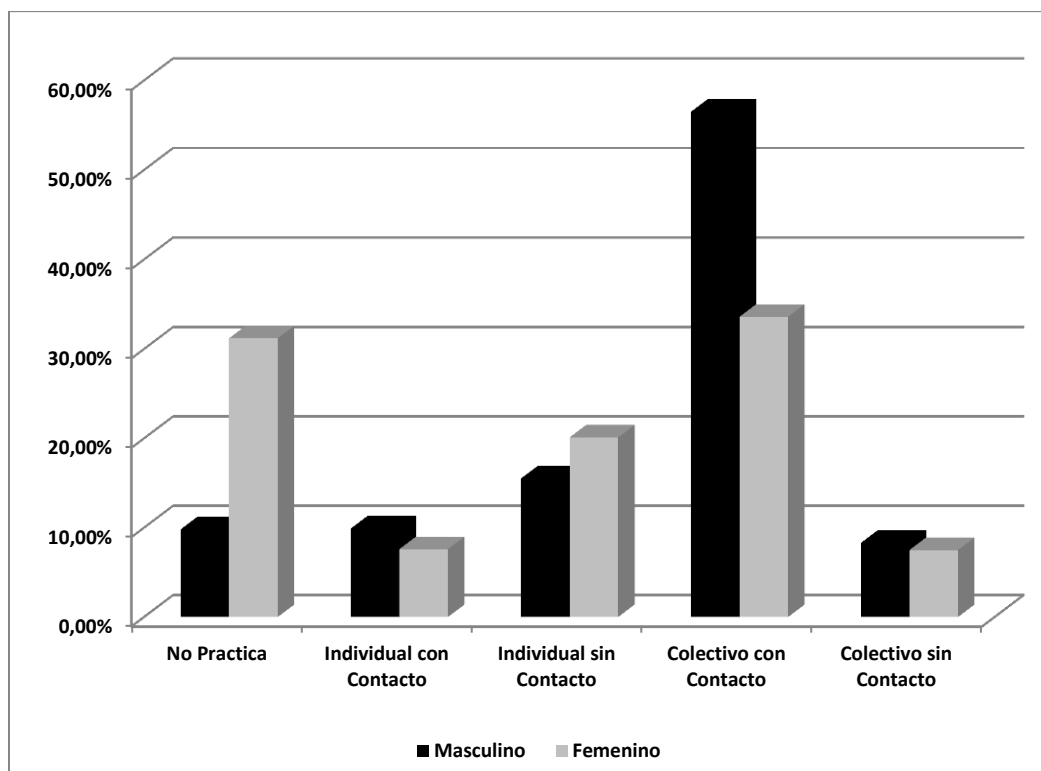


Figura V.11. Distribución del género según modalidad de realización de AF.

Destacar que los datos mostraron en referencia a la actividad física y el lugar de residencia la no aparición de diferencias estadísticamente significativas ($p=.556$), como se observa en la siguiente tabla:

Tabla V.14. Lugar de residencia y práctica de actividad física. ($p=.556$)

	Resides	AF		Total
		Si	No	
Domicilio Familiar	Recuento	1657	413	2070
	% de Resides	80,0%	20,0%	100,0%
	% de AF	90,9%	91,8%	91,1%
No Domicilio Familiar	Recuento	166	37	203
	% de Resides	81,8%	18,2%	100,0%
	% de AF	9,1%	8,2%	8,9%
Total	Recuento	1823	450	2273
	% de Resides	80,2%	19,8%	100,0%
	% de AF	100,0%	100,0%	100,0%

Por el contrario al realizar la comparativa entre modalidad de actividad física y el lugar de residencia surgieron diferencias estadísticamente significativas ($p=.013$), estas son consecuencia de la modalidad de contacto, pues tanto en individuales como en colectivos (12,8% y 51,2%) es mayor la participación en adolescentes que no residen en el domicilio familiar frente a los que sí lo hacen (8,5% y 45,3%), invirtiéndose la situación en las modalidades sin contacto como puede observarse en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.15. Distribución del lugar de residencia según modalidad de AF. ($p=.013$)

Resides		Modalidad de AF				Total
		No Practica	Individual con Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo con Contacto	
Domicilio Familiar	Recuento	413	175	372	937	2070
	% Resides	20,0%	8,5%	18,0%	45,3%	100,0%
	% AF	91,8%	87,1%	92,8%	90,0%	96,1%
No Domicilio Familiar	Recuento	37	26	29	104	203
	% Resides	18,2%	12,8%	14,3%	51,2%	100,0%
	% AF	8,2%	12,9%	7,2%	10,0%	3,9%
Total	Recuento	450	201	401	1041	2273
	% Resides	19,8%	8,8%	17,6%	45,8%	100,0%
	% AF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

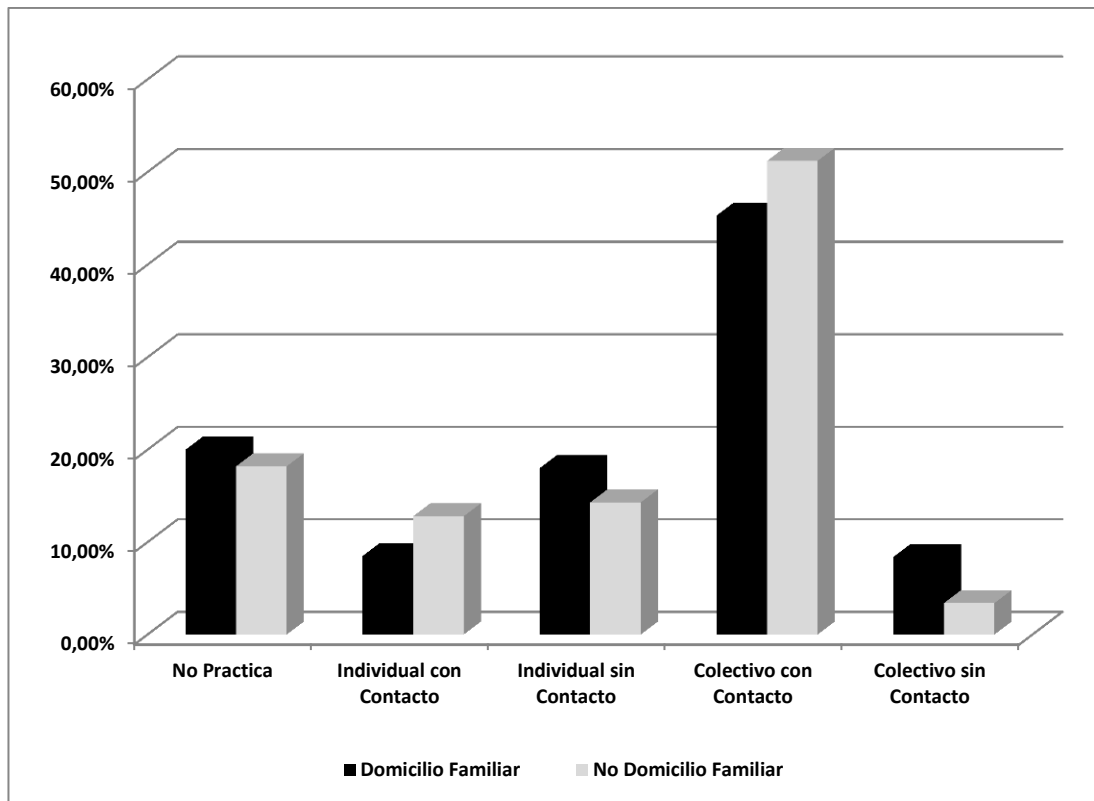


Figura V.12. Distribución del lugar de residencia según modalidad de AF.

V.2.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS

Respecto a la distribución del género y lugar de residencia según las variables de tipo académico, el análisis indicó que en lo referente a los resultados estadísticos de la variable Calificaciones Medias en relación con las variables objeto de estudio generó diferencias estadísticamente significativas en todos los casos ($p \leq 0,05^{**}$), revelando que es un elemento importante en la creación de un perfil, así había peores notas medias en el género masculino (62,5% de asignaturas pendientes y aprobados) frente al 54,1% de las chicas.

Igualmente señalar que se hallaron peores calificaciones entre los participantes que se encontraban en acogimiento residencial, puesto que un 43,3% de ellos se encontraban con asignaturas pendientes de cursos anteriores, frente al 28% de adolescentes que vivían con sus familias.

Tabla V.16. Calificaciones Medias según variables sociodemográficas.

Parámetros		Con Asignaturas Pendientes		Aprobado		Notable		Sobresaliente		X^2
		N	%	N	%	N	%	N	%	p
Género	Masculino	371	30,7%	384	31,8%	323	26,7%	130	10,8%	.000**
	Femenino	297	27,9%	279	26,2%	327	30,7%	162	15,2%	
Residencia	Domicilio Familiar	580	28%	603	29,1%	610	29,5%	277	13,4%	.000**
	No Domicilio Familiar	88	43,3%	60	29,6%	40	19,7%	15	7,4%	

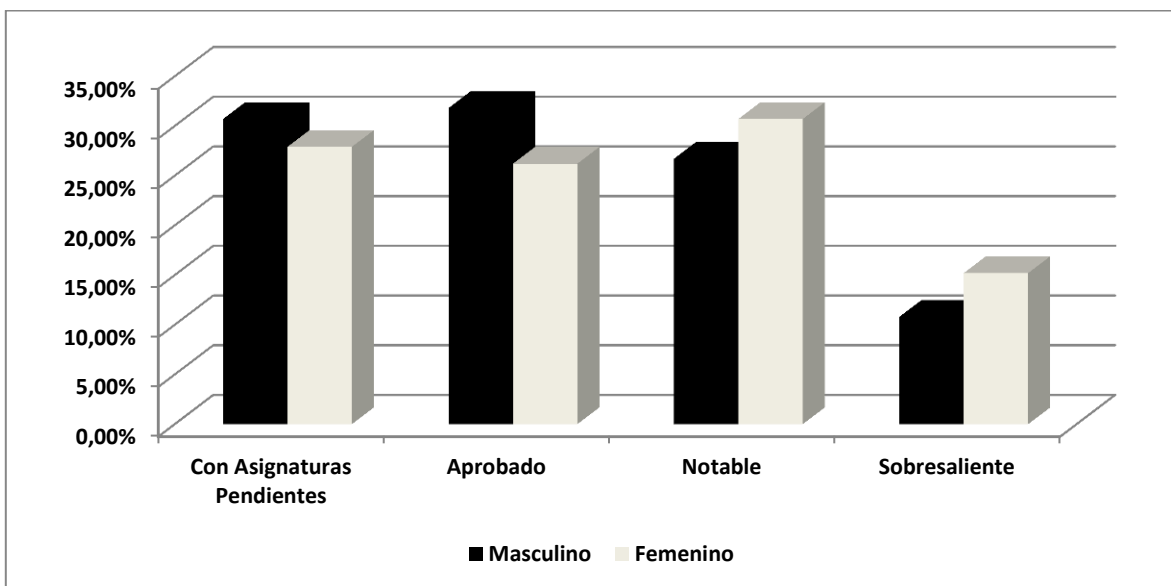


Figura V.13. Distribución del sexo según calificaciones.

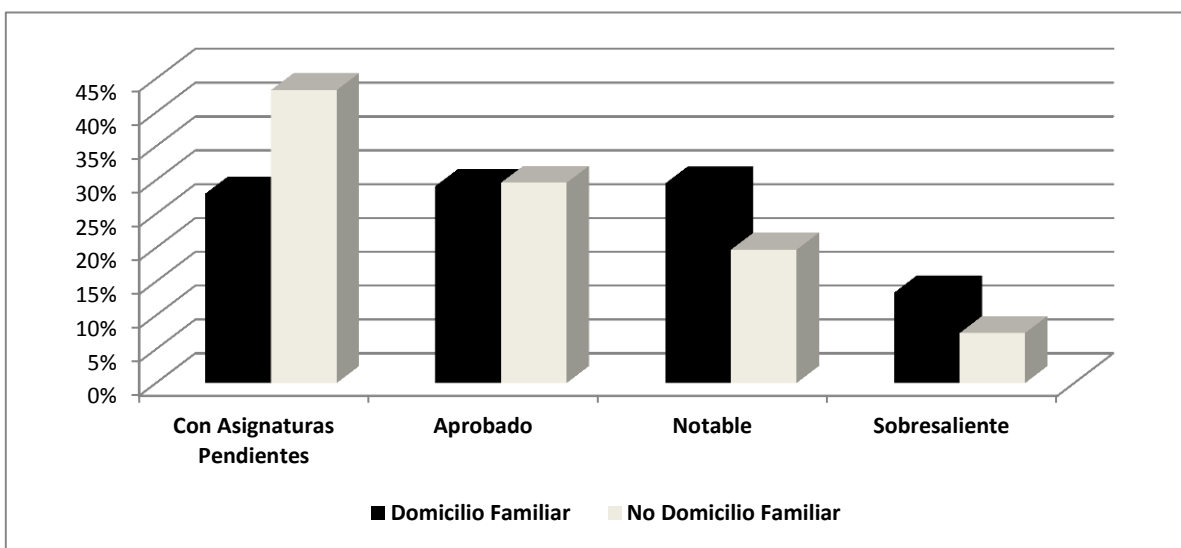


Figura V.14. Distribución del lugar de residencia según calificaciones.

En relación a los itinerarios curriculares en base a los parámetros analizados se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todos los casos ($p \leq .005^{**}$), revelando estos resultados que había mayor opción de Trabajar y matricularse en Formación Profesional en los estudiantes varones (23,2%) que en las chicas (15,4%); en el mismo sentido se manifestaron los alumnos/as que residían en acogimiento residencial que también se decantaron en mayor medida que los residente en el domicilio familiar por las opciones de Trabajar y Formación Profesional (31,1%).

Tabla V.17. Itinerarios Curriculares según variables sociodemográficas

Parámetros		Trabajar		Formación Profesional		Bachillerato		X^2
		N	%	N	%	N	%	p
Género	Masculino	86	7,1%	195	16,1%	927	76,7%	.000**
	Femenino	57	5,4%	106	10,0%	902	84,7%	
Residencia	Domicilio Familiar	125	6%	256	12,4%	1680	81,6%	.000**
	No Domicilio Familiar	18	8,9%	45	22,2%	140	69%	

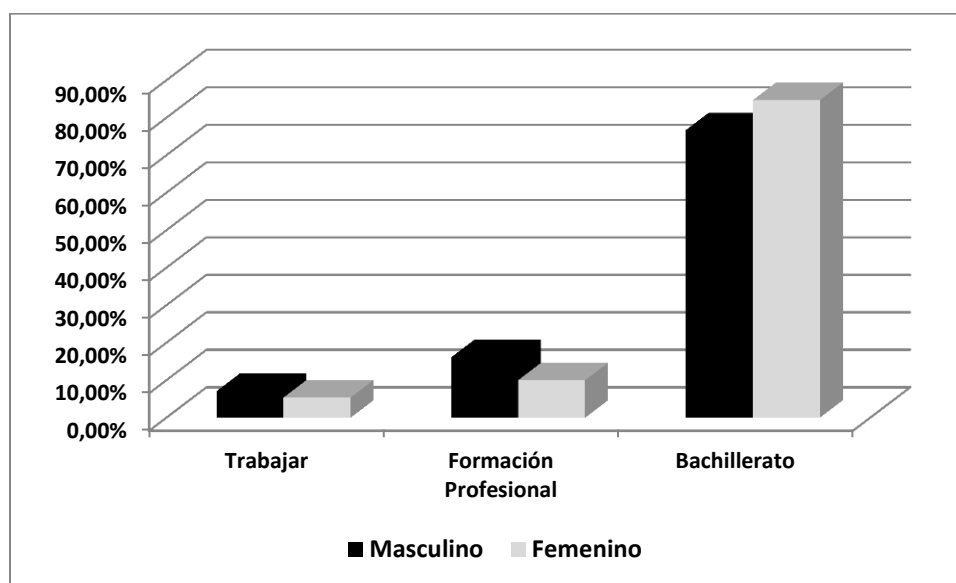


Figura V.15. Distribución del sexo según itinerario curricular.

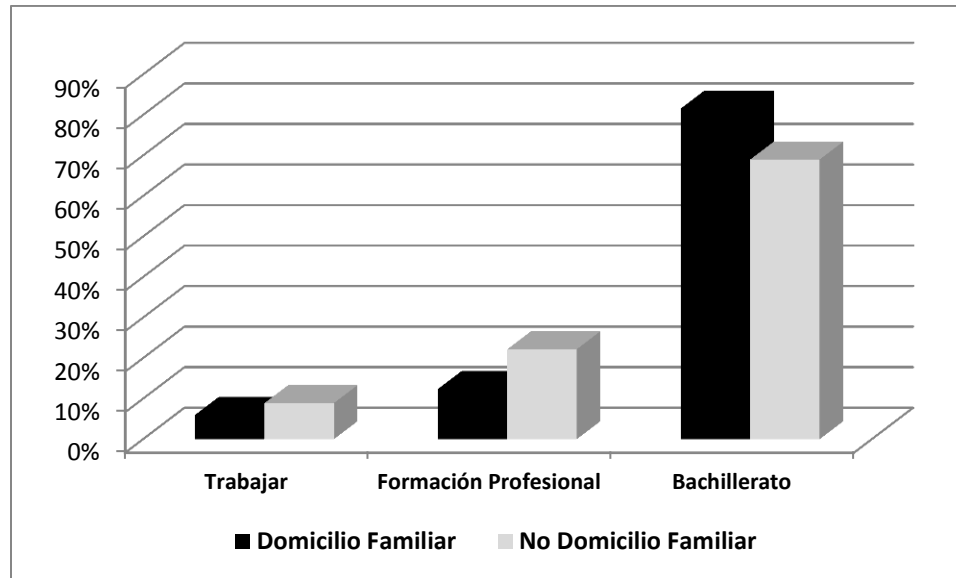


Figura V.16. Distribución del lugar de residencia según itinerario curricular.

V.2.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE CONDUCTA

En cuanto a los parámetros del género y lugar de residencia del adolescente según las variables de conducta a continuación se exponen los resultados obtenidos. En primer lugar el análisis indicó que por género se apreciaban diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$) en la agresividad manifiesta o directa motivado por mayores valores medios en los adolescentes masculinos; por el contrario en la relacional o indirecta se percibieron cifras similares excepto en la relacional pura (mayor en las chicas) con $p = .006^{**}$ y en la relacional reactiva con $p = .017^{**}$ y mayor en los varones.

Tabla V.18. Distribución del género según agresividad

Parámetros	Masculino		Femenino		X^2 p
	<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>	
Agresividad Manifiesta o Directa	1,33	,365	1,26	,286	.000**
Agresividad Manifiesta Pura	1,25	,387	1,20	,305	.000**
Agresividad Manifiesta Reactiva	1,62	,620	1,50	,504	.000**
Agresividad Manifiesta Instrumental	1,17	,311	1,10	,237	.000**
Relacional o Indirecta	1,27	,274	1,26	,263	.429
Agresividad Relacional Pura	1,18	,280	1,21	,290	.006**
Agresividad Relacional Reactiva	1,49	,448	1,45	,413	.017**
Agresividad Relacional Instrumental	1,14	,279	1,12	,260	.153

En la figura se aprecian de manera más visual las diferencias anteriormente citadas en la tabla:

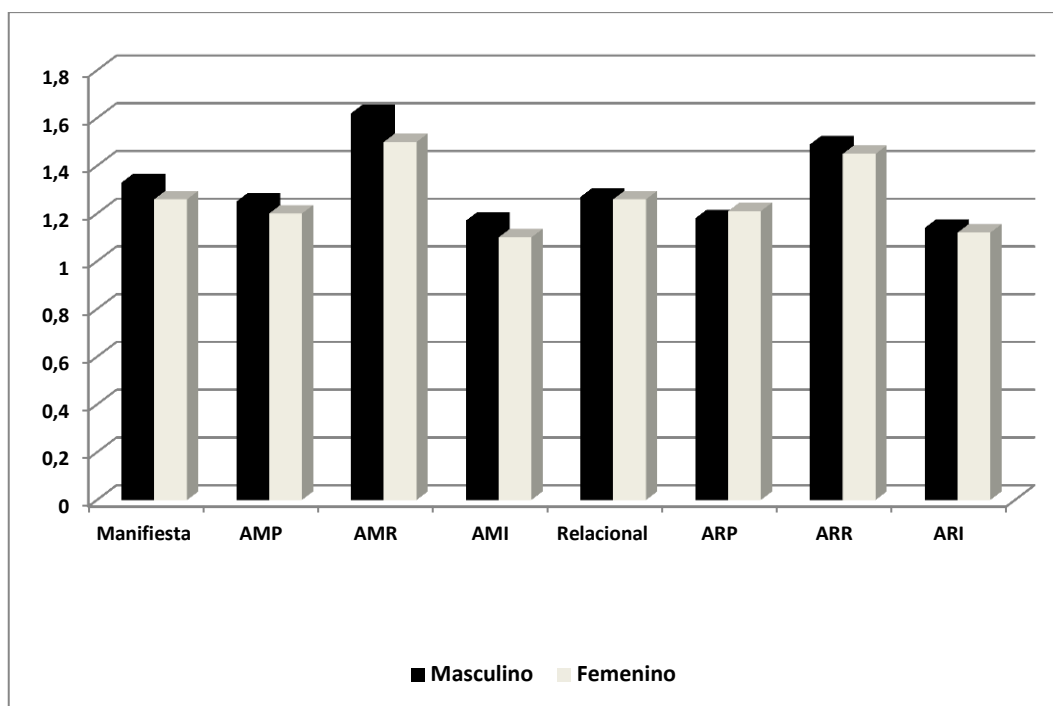


Figura V.17. Distribución del género según agresividad.

En lo que respecta a las tres subescalas de victimización, los datos reportaron que por género tanto en la física como en la relacional se observaban diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$), no ocurriendo esto en la de tipo verbal. Específicamente a este respecto señalar que los valores medios eran mayores en el género masculino en cuanto a victimización física, mientras que este hecho se invertía en el caso de la relacional (incremento valores medios en las chicas), como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla V.19. Distribución del género según tipos de victimización.

Parámetros		Masculino		Femenino		X^2
		<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>p</i>
Victimización	Verbal	1,71	,55636	1,73	,54208	.410
	Física	1,30	,38145	1,22	,29148	.000**
	Relacional	1,46	,44125	1,60	,46110	.000**

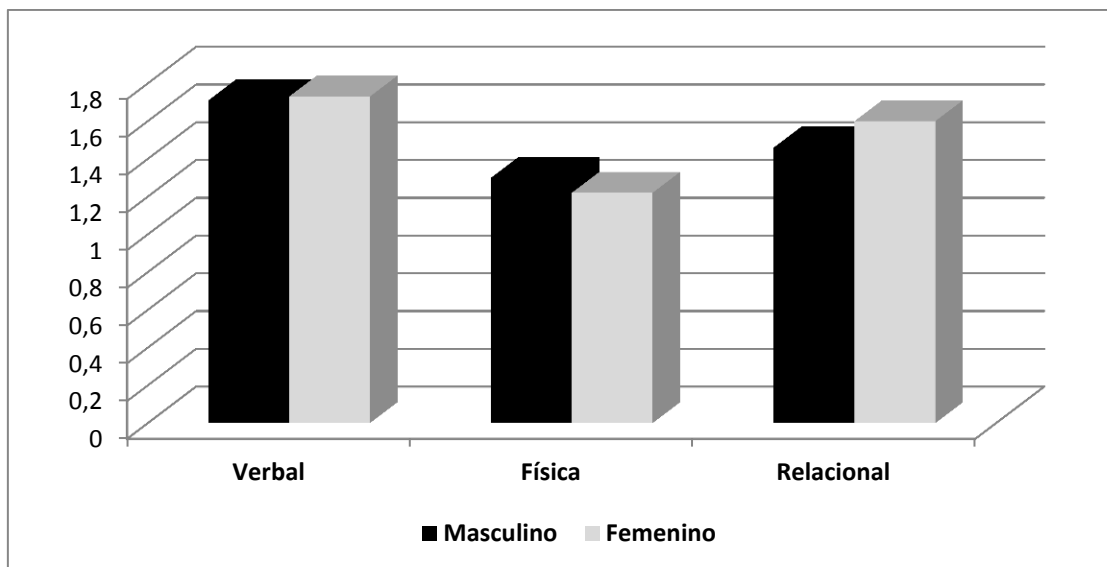


Figura V.18. Distribución del género según victimización.

Los resultados estadísticos que se desprenden de la variable Bullying en relación con el género, determinó diferencias estadísticamente significativas en todos los casos ($p \leq .005^{**}$), revelando que había más acosadores entre los varones y que eran más testigos de estos hechos mientras las chicas lo sufrían más y a la vez percibían menos estos hechos.

Tabla V.20. Distribución del género según el Bullying.

Parámetros		Testigo, no involucrado		Acosador		Víctima		Ninguna de las anteriores		X^2 p
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Género	Masculino	660	54,6%	83	6,9%	141	11,7%	324	26,8%	.000**
	Femenino	525	49,3%	31	2,9%	174	16,3%	335	31,5%	

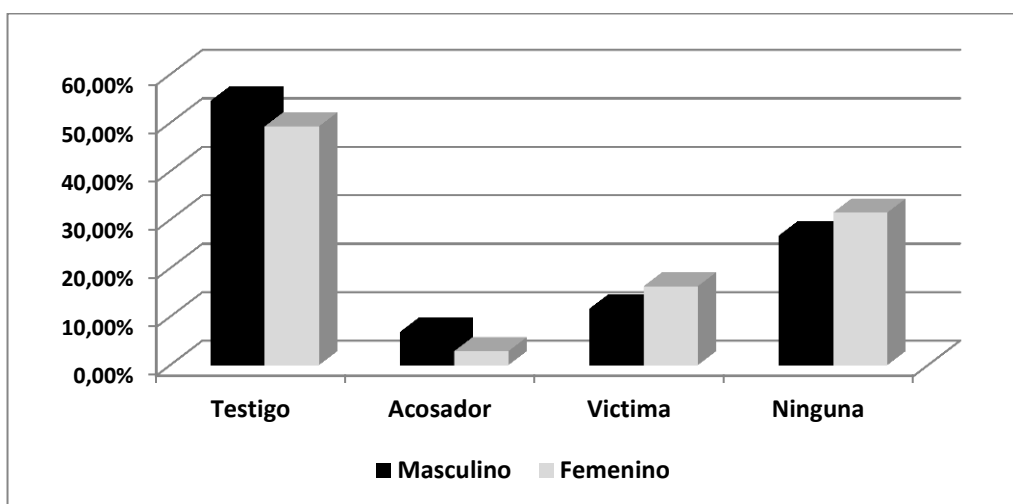


Figura V.19. Distribución del género según Bullying.

En cuanto a la conducta violenta y lugar de residencia habitual, debemos señalar que tanto en la de tipo “manifiesta” como “relacional” se detectó falta de correspondencia ($p \leq .05^{**}$), propiciado porque en ambos casos los adolescentes que vivían en residencias presentaban mayores valores medios ($M=1,38$ y $M=1,33$) que los que habitaban en los domicilios familiares ($M=1,28$ y $M=1,25$). Asimismo en la inmensa mayoría de las subescalas se detectaron diferencias, planteadas por los participantes que vivían en centros con internados que presentaron valores medios más altos en todos los casos, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla V.21. Distribución de los ítems de conducta violenta en función de lugar de residencia habitual.

Lugar de Residencia		Media	D.T	Error típ. de la media	Sig.
Agresividad Manifiesta	Domicilio Familiar	1,28	,32403	,00712	.001**
	Residencia	1,38	,40131	,02817	
Agresividad Manifiesta Pura	Domicilio Familiar	1,21	,33711	,00741	.000**
	Residencia	1,33	,46411	,03257	
Agresividad Manifiesta Reactiva	Domicilio Familiar	1,55	,56604	,01244	.026**
	Residencia	1,65	,62400	,04380	
Agresividad Manifiesta Instrumental	Domicilio Familiar	1,12	,27379	,00602	.000**
	Residencia	1,20	,33386	,02343	
Agresividad Relacional	Domicilio Familiar	1,25	,26216	,00576	.002**
	Residencia	1,33	,32077	,02251	
Agresividad Relacional Pura	Domicilio Familiar	1,19	,27990	,00615	.066
	Residencia	1,23	,33342	,02340	
Agresividad Relacional Reactiva	Domicilio Familiar	1,46	,42451	,00933	.030**
	Residencia	1,54	,49741	,03491	
Agresividad Relacional Instrumental	Domicilio Familiar	1,12	,26240	,00577	.000**
	Residencia	1,22	,33150	,02327	

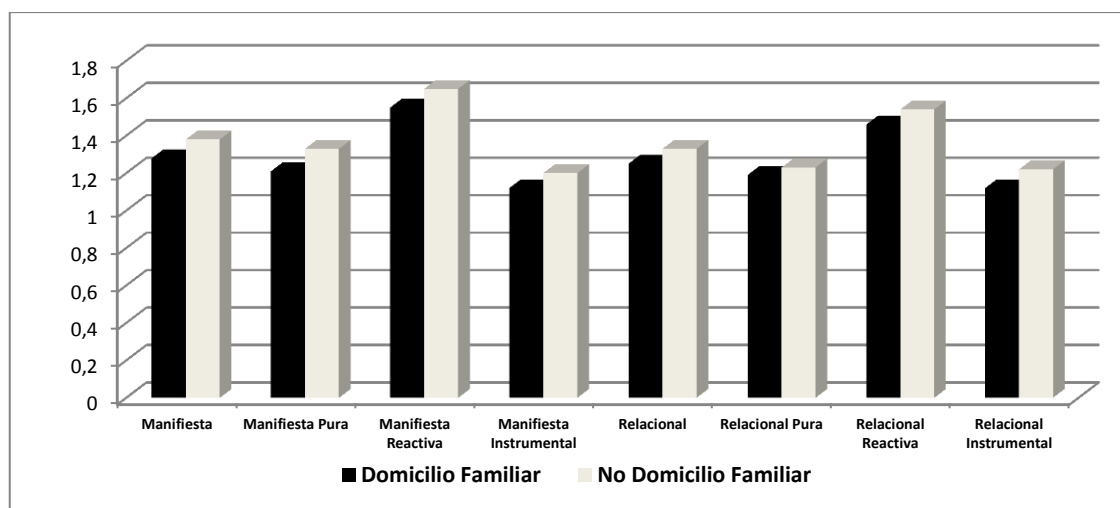


Figura V.20. Distribución del lugar de residencia según agresividad.

También se detectaron diferencias entre lugar de residencia con victimización y Bullying, ($p \leq .005^{**}$), como se observa en la tabla V.22 y V.23. Como se desprende en cuanto a la victimización, los que no vivían en el núcleo familiar tenían una victimización verbal y física mayor que los que si residían ($M=1,87$ y $1,38$) frente a $1,70$ y $1,25$ de media para verbal y física respectivamente.

Específicamente lo adolescentes residentes fuera del contexto familiar eran más acosadores y habían sufrido más acoso que los que vivían en el domicilio familiar, si bien las diferencias vienen determinadas porque los adolescentes residentes en el hogar familiar no percibían en muchos casos el Bullying ($30,3\%$) frente al $15,8\%$ de los que vivían en centros.

Tabla V.22. Implicación del lugar de residencia con la victimización.

Parámetros		Domicilio Familiar		No Domicilio Familiar		X^2
		<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>	
Victimización	Verbal	1,70	,54018	1,87	,61943	.000**
	Física	1,25	,33517	1,38	,40651	.000**
	Relacional	1,52	,45389	1,58	,46824	.057

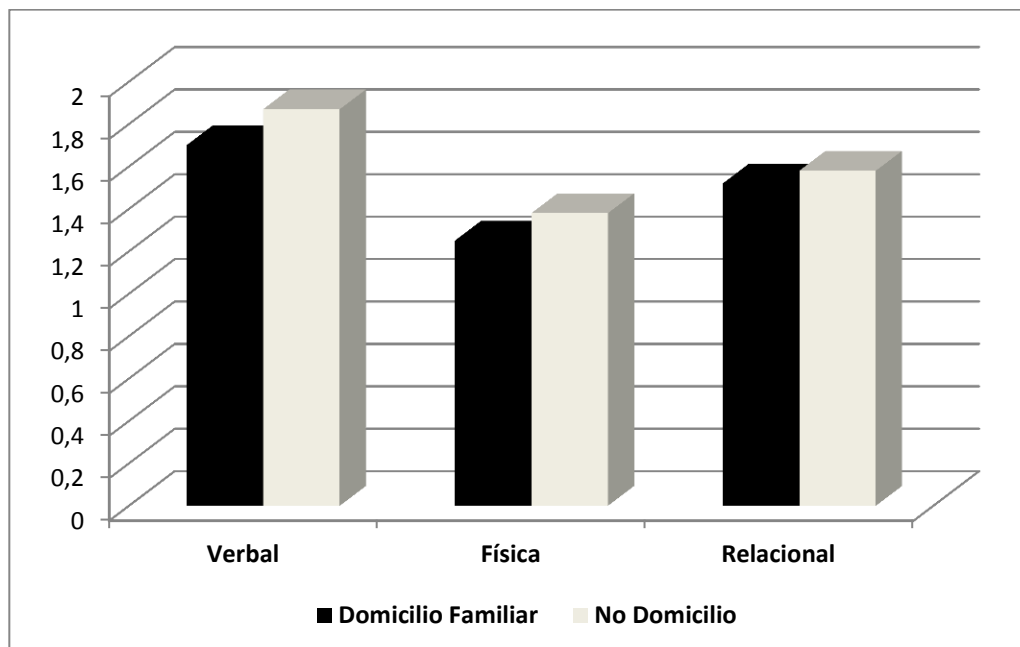


Figura V.21. Distribución del lugar de residencia según victimización.

Tabla V.23. Implicación del lugar de residencia con el Bullying.

Parámetros	Domicilio Familiar		No Domicilio Familiar		X^2	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>p</i>	
Bullying	Testigo, no involucrado	1070	51,7%	115	56,7%	.000**
	Acosador	92	4,4%	22	10,8%	
	Víctima	281	13,6%	34	16,7%	
	Ninguna de las anteriores	627	30,3%	32	15,8%	

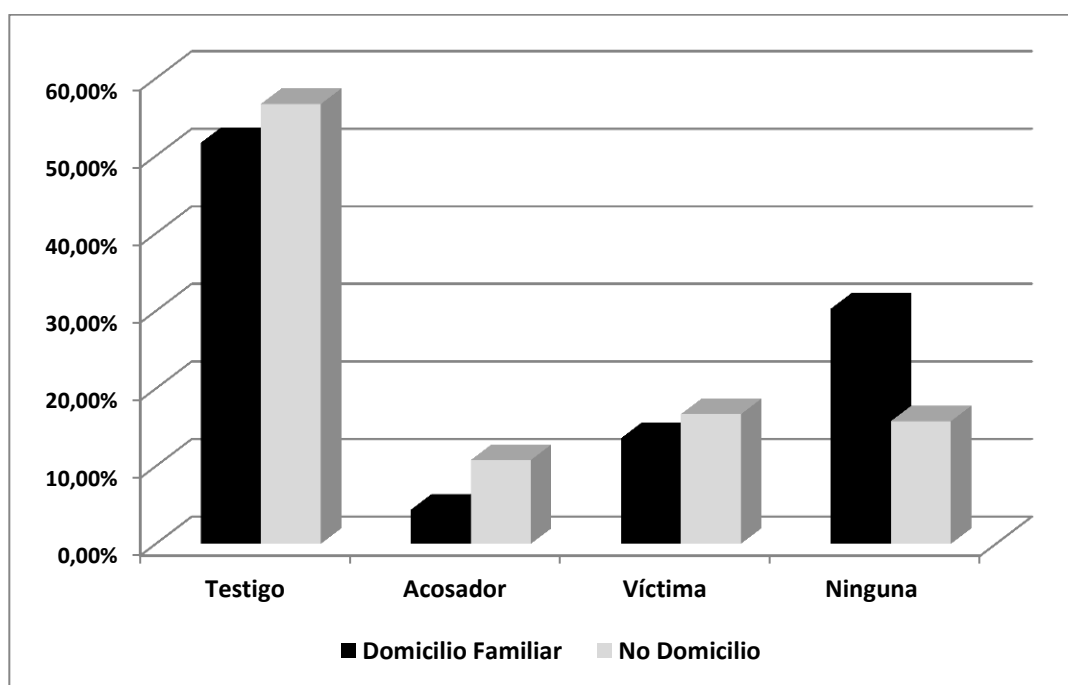


Figura V.22. Distribución del lugar de residencia según Bullying.

V.2.4. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN

Respecto de los parámetros de género y lugar de residencia del adolescente según las variables de satisfacción y autoestima, el análisis indicó que en cuanto a la satisfacción el estudio estadístico no deparó asociación estadística ni por género ($p=.441$) ni por lugar de residencia habitual ($p=.054$).

Tabla V.24. Distribución del género y residencia según satisfacción.

Parámetros		Nada Satisfecho		Satisfecho		Muy Satisfecho		X^2 <i>p</i>
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Género	Masculino	39	3,2%	957	79,2%	212	17,5%	.441
	Femenino	26	2,4%	840	78,9%	199	18,7%	
Residencia	Domicilio Familiar	55	2,7%	1648	79,6%	367	17,7%	.054
	No Domicilio Familiar	10	4,9%	149	73,4%	44	21,7%	

Se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre autoestima y género ($p \leq .005^{**}$), propiciadas porque los varones presentan una autoestima incrementada (53,6%) frente a las chicas (43,8%); invirtiéndose los datos en la autoestima baja; del mismo modo en relación con el lugar de residencia ($p \leq .005^{**}$) también se encuentran diferencias, en este caso motivadas por aquellos adolescentes que residen en el domicilio familiar con una autoestima alta (50,1%) con respecto a los no residentes (37,4%); estos últimos obtienen cifras en torno al 33% en las tres dimensiones de autoestima.

Tabla V.25. Distribución del género y lugar de residencia según autoestima.

Parámetros		Baja		Media		Alta		X^2 <i>p</i>
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Género	Masculino	234	19,4%	327	27,1%	647	53,6%	.000**
	Femenino	295	27,7%	304	28,5%	466	43,8%	
Residencia	Domicilio Familiar	463	22,4%	570	27,5%	1037	50,1%	.001**
	No Domicilio Familiar	66	32,5%	61	30,0%	76	37,4%	

V.2.5. VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS Y ACADÉMICAS

Si atendemos a las variables físico-deportivas (práctica de AF y modalidad) según parámetros de calificación media e itinerario, el análisis indicó que en relación a las notas medias o calificaciones no se apreciaban diferencias estadísticamente significativas ni por modalidad ni por práctica regular de actividad física.

Tabla V.26. Distribución de la práctica y modalidad de AF según calificación.

Parámetros		Con Asignaturas		Aprobado		Notable		Sobresaliente		X ²
		N	%	N	%	N	%	N	%	p
Práctica AF	Si AF	527	28,9%	524	28,7%	537	29,5%	235	12,9%	.297
	No AF	141	31,3%	139	30,9%	113	25,1%	57	12,7%	
Modalidad AF	No Practica	141	31,3%	139	30,9%	113	25,1%	57	12,7%	.086
	Individuales con Contacto	59	29,4%	57	28,4%	55	27,4%	30	14,9%	
	Individuales sin Contacto	109	27,2%	112	27,9%	116	28,9%	64	16,0%	
	Colectivos con Contacto	316	30,4%	311	29,9%	300	28,8%	114	11,0%	
	Colectivos sin Contacto	43	23,9%	44	24,4%	66	36,7%	27	15,1%	

En cuanto al itinerario no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la práctica de actividad física ($p=.904$), no sucediendo lo mismo al analizar las modalidades ($p=.045^{**}$), estas se generan principalmente por adolescentes que realizan deportes individuales con contacto (10,9%), que tienen como opción de futuro trabajar frente al resto de tipos que en esta opción no alcanzan el 7%; asimismo en la opción de estudiar bachillerato los de deportes individuales con contacto la puntúan en un 76,1% frente al resto de modalidades que rondan o superan el 80%.

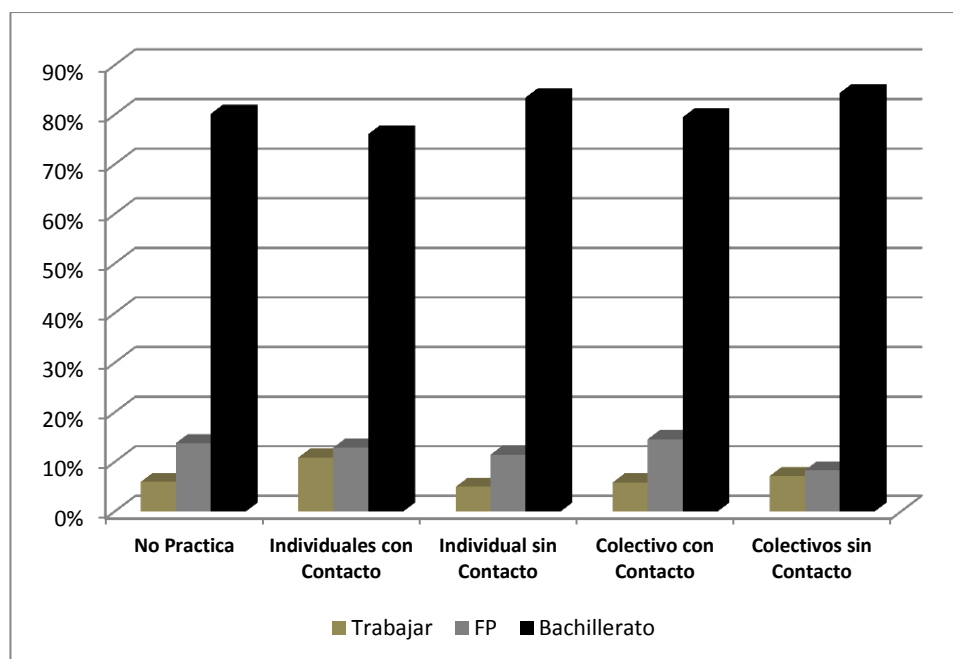


Figura V.23. Relación del itinerario curricular según modalidad de práctica deportiva.

Tabla V.27. Distribución de la práctica y modalidad de AF según itinerario.

Parámetros		Trabajar		Formación Profesional		Bachillerato		X^2
		N	%	N	%	N	%	p
Práctica AF	Si AF	116	6,4%	239	13,1%	1648	80,5%	.904
	No AF	27	6%	62	13,8%	361	80,2%	
Modalidad AF	No Practica	27	6%	62	13,8%	361	80,2%	.045**
	Individuales con Contacto	22	10,9%	26	12,9%	153	76,1%	
	Individual sin Contacto	20	5,0%	46	11,5%	335	83,5%	
	Colectivo con Contacto	61	5,9%	152	14,6%	828	79,5%	
	Colectivos sin Contacto	13	7,2%	15	8,3%	152	84,4%	

V.2.6. VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS Y DE CONDUCTA

Tomando ahora como referencia los análisis de la conducta violenta en base a la realización de actividad física, se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$) en Agresividad Manifiesta y sus tres subescalas, derivadas de los adolescentes practicantes asiduos de actividad física que presentaron valores más altos que los no practicantes; en lo que respecta a la Agresividad Relacional, no deparó diferencias entre los que hacían o no actividad física, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla V.28. Distribución de los ítems de conducta violenta en función de la práctica de Actividad Física.

Práctica de Actividad Física		Media	D.T	Error típ. de la media	Sig.
Agresividad Manifiesta	Si Practica	1,23	,35990	,00843	.001**
	No Practica	1,19	,31578	,01489	
Agresividad Manifiesta Pura	Si Practica	1,58	,57824	,01354	.040**
	No Practica	1,51	,54263	,02558	
Agresividad Manifiesta Reactiva	Si Practica	1,14	,28849	,00676	.015**
	No Practica	1,11	,24374	,01149	
Agresividad Manifiesta Instrumental	Si Practica	1,30	,34135	,00799	.022**
	No Practica	1,26	,29239	,01378	
Agresividad Relacional	Si Practica	1,26	,26822	,00628	.649
	No Practica	1,27	,27066	,01276	
Agresividad Relacional Pura	Si Practica	1,19	,28840	,00675	.519
	No Practica	1,20	,27253	,01285	
Agresividad Relacional Reactiva	Si Practica	1,47	,43562	,01020	.670
	No Practica	1,46	,41732	,01967	
Agresividad Relacional Instrumental	Si Practica	1,12	,26346	,00617	.206
	No Practica	1,14	,29776	,01404	

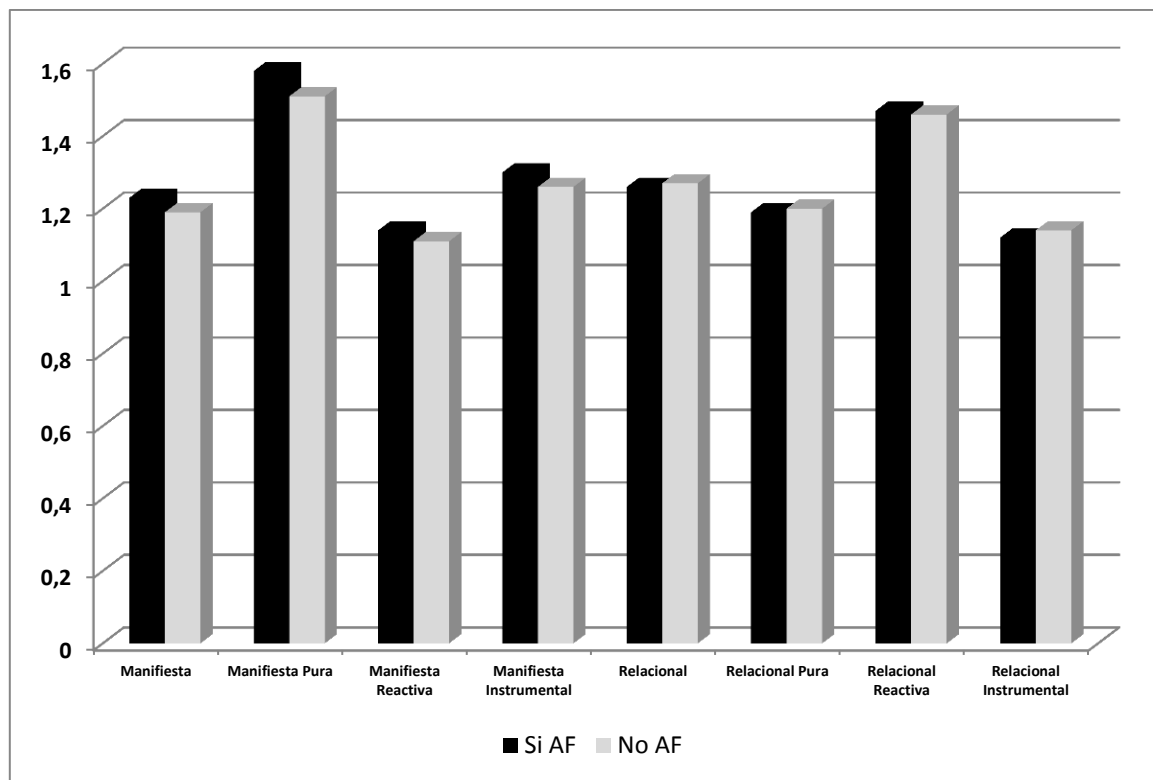


Figura V.24. Distribución de las conductas agresivas según práctica deportiva.

Analizando la Actividad Física y su práctica, en cuanto a la victimización los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$) en la relación con casi todas las variables, exceptuando la Victimización Verbal ($p = .703$), de esta manera como se observa en la siguiente tabla los adolescentes practicantes asiduos de actividad física obtenían cifras más elevadas en victimización física ($M = 1,27$) frente a $M = 1,23$ en no practicantes, invirtiéndose los valores en la victimización de tipo relacional, donde es mayor ($M = 1,57$) en no AF, frente al 1,51 de los que sí.

Tabla V.29. Distribución de la práctica de Actividad Física con respecto a la victimización.

Parámetros	Si A.F		No A.F		X^2	
	<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>		
Victimización	Verbal	1,72	,55069	1,71	,54609	.703
	Física	1,27	,34112	1,23	,35461	.023**
	Relacional	1,51	,44570	1,57	,49139	.041**

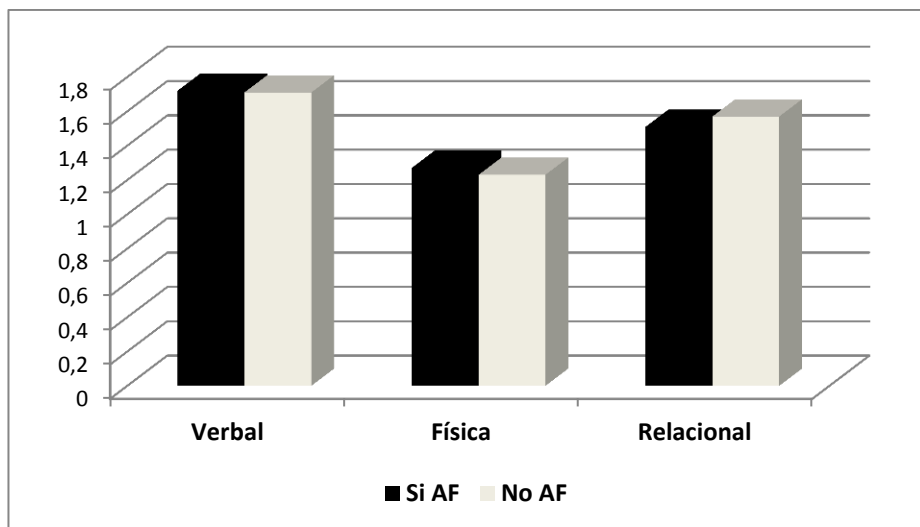


Figura V.25. Distribución de la victimización según práctica deportiva.

También se generaron diferencias en el caso de la práctica con el Bullying ($p=.002^{**}$), estas vinieron propiciadas porque en los acosadores eran más asiduos practicantes de AF (5,7% frente al 2,2%), y en las víctimas sucedía al contrario (16,2% frente al 13,3%).

Tabla V.30. Distribución de la práctica de Actividad Física con respecto al Bullying.

Parámetros		Si A.F		No A.F		X^2
Bullying	Testigo, no involucrado	965	52,9%	220	48,9%	.002**
	Acosador	104	5,7%	10	2,2%	
	Víctima	242	13,3%	73	16,2%	
	Ninguna de las anteriores	512	28,1%	147	32,7%	

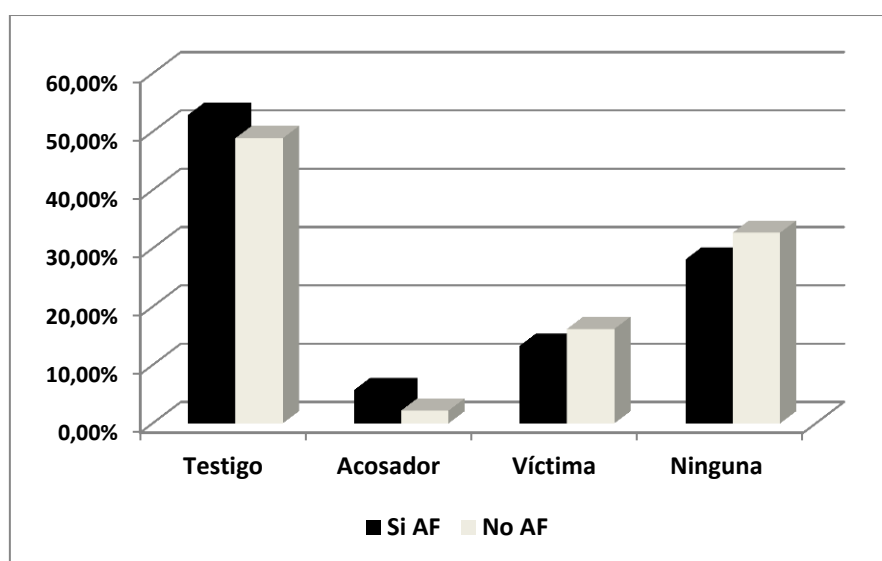


Figura V.26. Distribución del Bullying según práctica deportiva.

Se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$) al relacionar la agresividad manifiesta y sus tipos con las diferentes modalidades deportivas, de esta forma como se desprende de los datos de la siguiente tabla en todos los casos de comportamiento agresivo aquellos adolescentes que desarrollan actividades con contacto puntúan más alto que las actividades sin contacto o la no practica. Por el contrario en lo concerniente a la agresividad relacional y su asociación con las diferentes modalidades los resultados arrojaron la no existencia de diferencias estadísticamente significativas, en ninguno de los casos.

Tabla V.31. Distribución de la modalidad de AF según Agresividad.

Conductas Violentas		Media	Desviación Típica	X^2
Agresividad Manifiesta	No Practica	1,26	,292	,000**
	Individual con Contacto	1,34	,393	
	Individual sin Contacto	1,28	,327	
	Colectivo con Contacto	1,32	,348	
	Colectivo sin Contacto	1,24	,246	
Agresividad Manifiesta Pura	No Practica	1,20	,316	,000**
	Individual con Contacto	1,30	,450	
	Individual sin Contacto	1,21	,353	
	Colectivo con Contacto	1,25	,356	
	Colectivo sin Contacto	1,17	,258	
Agresividad Manifiesta Reactiva	No Practica	1,51	,543	,005**
	Individual con Contacto	1,59	,588	
	Individual sin Contacto	1,54	,529	
	Colectivo con Contacto	1,61	,601	
	Colectivo sin Contacto	1,49	,523	
Agresividad Manifiesta Instrumental	No Practica	1,11	,244	,008**
	Individual con Contacto	1,18	,356	
	Individual sin Contacto	1,13	,284	
	Colectivo con Contacto	1,15	,288	
	Colectivo sin Contacto	1,10	,201	
Agresividad Relacional	No Practica	1,27	,271	,659
	Individual con Contacto	1,28	,297	
	Individual sin Contacto	1,26	,265	
	Colectivo con Contacto	1,27	,268	
	Colectivo sin Contacto	1,24	,243	
Agresividad Relacional Pura	No Practica	1,20	,273	,679
	Individual con Contacto	1,22	,335	
	Individual sin Contacto	1,19	,284	
	Colectivo con Contacto	1,19	,284	
	Colectivo sin Contacto	1,18	,271	
Agresividad Relacional Reactiva	No Practica	1,46	,417	,889
	Individual con Contacto	1,48	,475	
	Individual sin Contacto	1,45	,432	
	Colectivo con Contacto	1,48	,428	
	Colectivo sin Contacto	1,46	,446	
Agresividad Relacional Instrumental	No Practica	1,15	,298	,089
	Individual con Contacto	1,13	,259	
	Individual sin Contacto	1,12	,259	
	Colectivo con Contacto	1,14	,274	
	Colectivo sin Contacto	1,08	,207	

Analizando las modalidades de Actividad Física y su práctica, en cuanto a la victimización y el Bullying los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$) en ninguno de los casos como se desprende de la siguiente tabla.

Tabla V.32. Distribución de la modalidad de AF según Victimización

Victimización		Media	Desviación Típica	X^2
Victimización Verbal	No Practica	1,71	,546	,142
	Individual con Contacto	1,81	,634	
	Individual sin Contacto	1,71	,562	
	Colectivo con Contacto	1,72	,542	
	Colectivo sin Contacto	1,67	,461	
Victimización Física	No Practica	1,24	,355	,053
	Individual con Contacto	1,30	,371	
	Individual sin Contacto	1,27	,349	
	Colectivo con Contacto	1,28	,339	
	Colectivo sin Contacto	1,23	,296	
Victimización Relacional	No Practica	1,57	,491	,057
	Individual con Contacto	1,55	,504	
	Individual sin Contacto	1,55	,485	
	Colectivo con Contacto	1,50	,423	
	Colectivo sin Contacto	1,50	,410	

Tabla V.33. Distribución de la modalidad de AF según Bullying

Parámetros		Testigo		Acosador		Victima		Nada de lo Anterior		X^2
		N	%	N	%	N	%	N	%	p
Modalidad AF	No Practica	220	48,9%	10	2,2%	73	16,2%	147	32,7%	.057
	Individuales con Contacto	99	49,3%	16	8,0%	25	12,4%	61	30,3%	
	Individuales sin Contacto	214	53,4%	24	6,0%	58	14,5%	105	26,2%	
	Colectivos con Contacto	557	53,5%	55	5,3%	139	13,4%	290	27,9%	
	Colectivos sin Contacto	95	52,8%	9	5,0%	20	11,1%	56	31,1%	

V.2.7. VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS Y DE AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN

Tomando ahora como referencia los análisis de la realización de actividad física en cuanto a parámetros de autoestima y satisfacción, los datos mostraron en ambos casos diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$); en el caso de la autoestima aquellos adolescentes practicantes de AF tenían en mayor proporción (51,2%) autoestima baja que los no practicantes (39,8%).

Tabla V.34. Distribución de la práctica de AF según Autoestima ($p=.000$)

Autoestima		AF		Total
		Si	No	
Autoestima Alta	Recuento	403	126	529
	% Autoestima	76,2%	23,8%	100,0%
	% de AF	22,1%	28,0%	23,3%
Autoestima Media	Recuento	486	145	631
	% Autoestima	77,0%	23,0%	100,0%
	% de AF	26,7%	32,2%	27,8%
Autoestima Baja	Recuento	934	179	1113
	% Autoestima	83,9%	16,1%	100,0%
	% de AF	51,2%	39,8%	49,0%
Total	Recuento	1823	450	2273
	% Autoestima	80,2%	19,8%	100,0%
	% de AF	100,0%	100,0%	100,0%

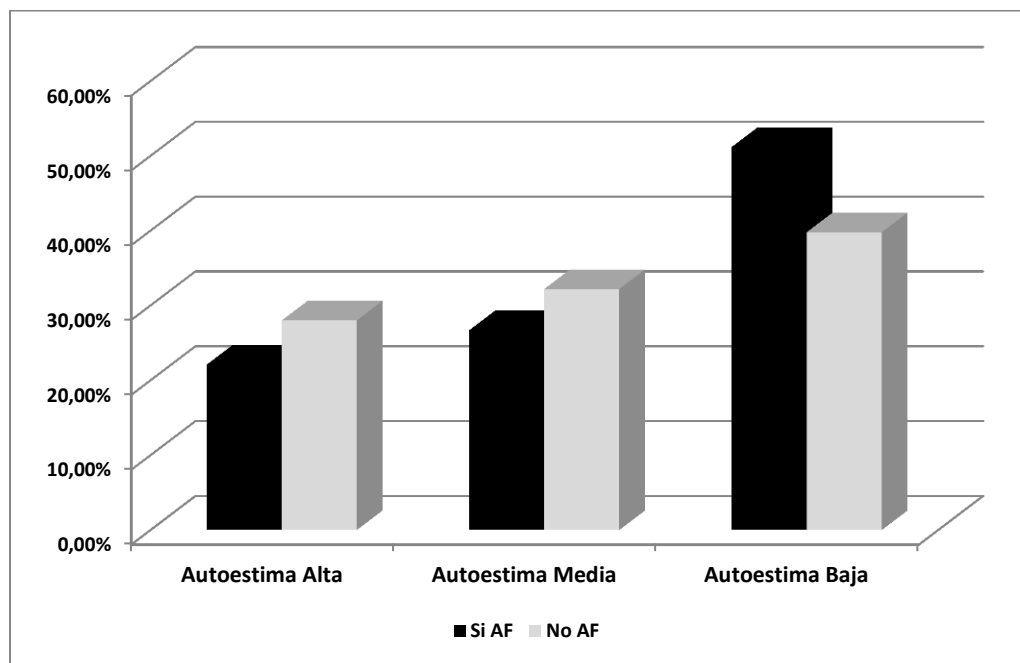


Figura V.27. Distribución de la autoestima según práctica deportiva.

En cuanto a la satisfacción los practicantes asiduos de AF se mostraban más satisfechos (19%) que los no practicantes (14,2%), como se observa en la siguiente tabla y figura:

Tabla V.35. Distribución de la práctica de AF según Satisfacción (p=.007)

Satisfacción		AF		Total
		Si	No	
Muy Satisfecho	Recuento	347	64	411
	% Satisfacción	84,4%	15,6%	100,0%
	% de AF	19,0%	14,2%	18,1%
Satisfecho	Recuento	1431	366	1797
	% Satisfacción	79,6%	20,4%	100,0%
	% de AF	78,5%	81,3%	79,1%
Nada Satisfecho	Recuento	45	20	65
	% Satisfacción	69,2%	30,8%	100,0%
	% de AF	2,5%	4,4%	2,9%
Total	Recuento	1823	450	2273
	% Satisfacción	80,2%	19,8%	100,0%
	% de AF	100,0%	100,0%	100,0%

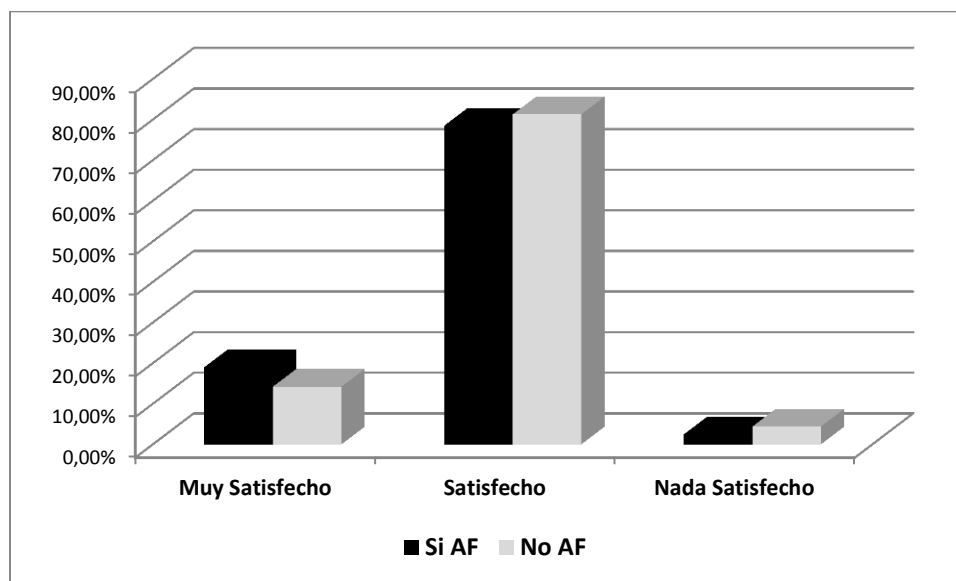


Figura V.28. Distribución de la satisfacción según práctica deportiva.

Analizando las modalidades de Actividad Física y su práctica, en cuanto a la autoestima los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$), propiciadas por los no practicantes de AF que obtuvieron porcentajes más bajos (39,8%) en autoestima baja que el resto de categorías con valores superiores o cercanos al 50%, como se establece en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.36. Distribución de la modalidad de AF según Autoestima (p=.001)

Autoestima		Modalidad de AF					Total
		No Practica	Individual con Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo con Contacto	Colectivo sin Contacto	
Autoestima Alta	Recuento	126	47	104	214	38	529
	% Autoestima	23,8%	8,9%	19,7%	40,5%	7,2%	100,0%
	% AF	28,0%	23,4%	25,9%	20,6%	21,1%	23,3%
Autoestima Media	Recuento	145	56	96	279	55	631
	% Autoestima	23,0%	8,9%	15,2%	44,2%	8,7%	100,0%
	% AF	32,2%	27,9%	23,9%	26,8%	30,6%	27,8%
Autoestima Baja	Recuento	179	98	201	548	87	1113
	% Autoestima	16,1%	8,8%	18,1%	49,2%	7,8%	100,0%
	% AF	39,8%	48,8%	50,1%	52,6%	48,3%	49,0%
Total	Recuento	450	201	401	1041	180	2273
	% Autoestima	19,8%	8,8%	17,6%	45,8%	7,9%	100,0%
	% AF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

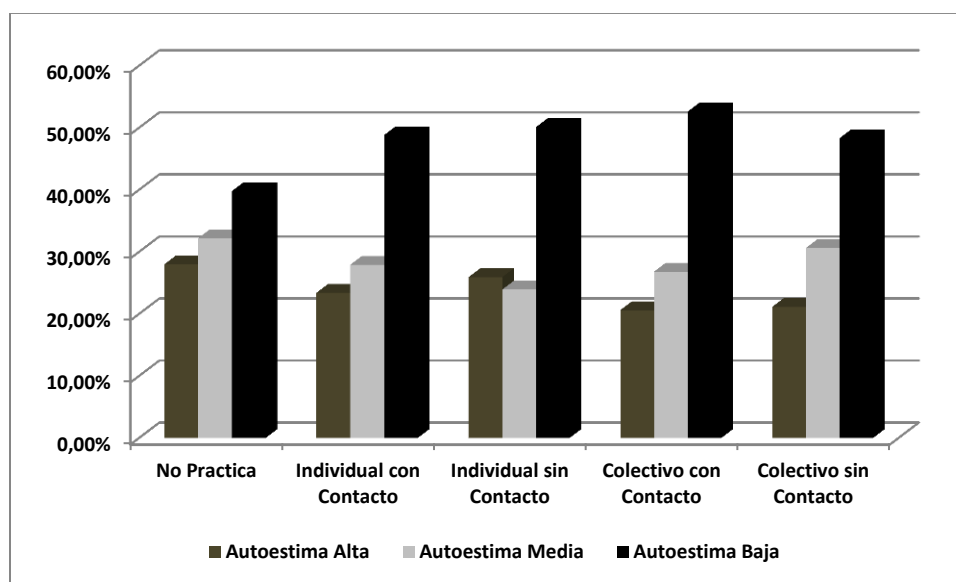


Figura V.29. Distribución de la autoestima según modalidad de práctica deportiva.

Analizando las modalidades de Actividad Física y su práctica, en cuanto a la satisfacción los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$), como se ve en la siguiente tabla:

Tabla V.37. Distribución de la modalidad de AF según Satisfacción (p=.093)

Satisfacción		Modalidad de AF					Total
		No Practica	Individual con Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo con Contacto	Colectivo sin Contacto	
Muy Satisfecho	Recuento	64	45	79	188	35	411
	% Satisfacción	15,6%	10,9%	19,2%	45,7%	8,5%	100,0%
	% AF	14,2%	22,4%	19,7%	18,1%	19,4%	18,1%
Satisfecho	Recuento	366	151	312	825	143	1797
	% Satisfacción	20,4%	8,4%	17,4%	45,9%	8,0%	100,0%
	% AF	81,3%	75,1%	77,8%	79,3%	79,4%	79,1%
Nada Satisfecho	Recuento	20	5	10	28	2	65
	% Satisfacción	30,8%	7,7%	15,4%	43,1%	3,1%	100,0%
	% AF	4,4%	2,5%	2,5%	2,7%	1,1%	2,9%
Total	Recuento	450	201	401	1041	180	2273
	% Satisfacción	19,8%	8,8%	17,6%	45,8%	7,9%	100,0%
	% AF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

V.2.8. VARIABLES ACADÉMICAS Y DE CONDUCTA

Los resultados estadísticos que se desprenden de la variable Calificaciones Medias en relación con las variables de conducta, generan diferencias estadísticamente significativas en todos los casos ($p \leq .005^{**}$), revelando que a medida que se producen peores calificaciones se produce un aumento tanto de la agresividad manifiesta como de la relacional; elementos que se asemejan a lo que acontece con la victimización, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.38. Calificaciones Medias en base a conductas.

Parámetros		Con Asignaturas Pendientes		Aprobado		Notable		Sobresaliente		X ²
		M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	
Agresividad	Manifiesta	1,34	,364	1,31	,342	1,26	,291	1,24	,303	.000**
	Relacional	1,29	,297	1,27	,257	1,25	,260	1,25	,243	.040**
Victimización	Verbal	1,77	,606	1,70	,539	1,70	,519	1,69	,498	.042**
	Física	1,30	,365	1,27	,350	1,25	,335	1,24	,294	.016**
	Relacional	1,56	,495	1,49	,428	1,54	,452	1,52	,421	.032**

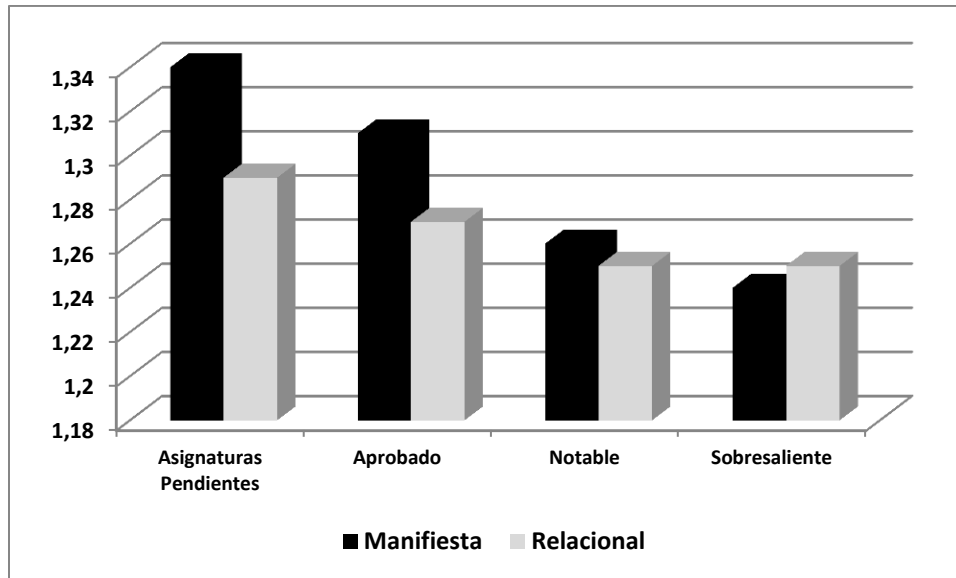


Figura V.30. Distribución de la agresividad según calificaciones.

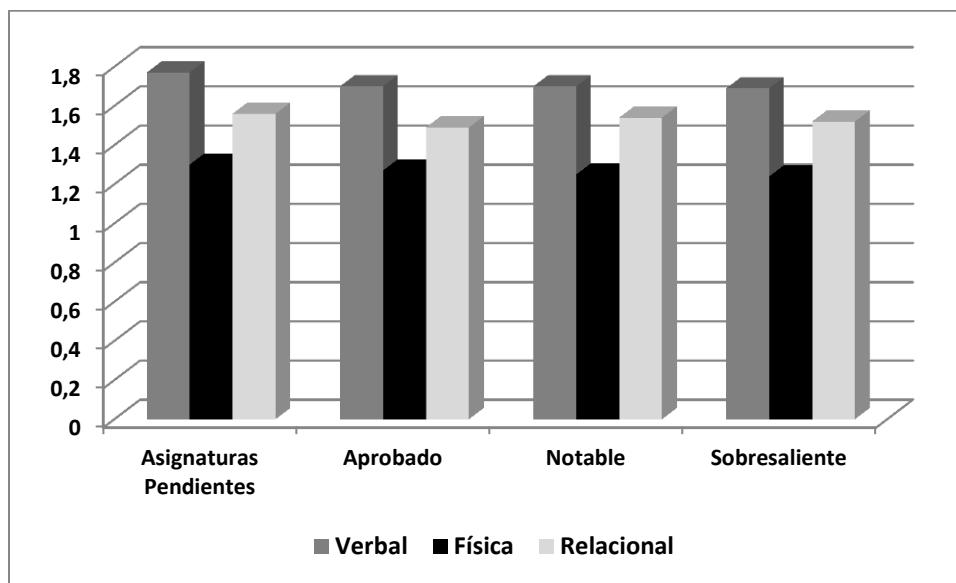


Figura V.31. Distribución de la victimización según calificaciones.

En relación a los itinerarios curriculares en base a los parámetros analizados se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todos los casos ($p \leq 0,005^{**}$), excepto en la victimización, donde únicamente se mostraron en las de tipo Físico ($p = 0,039^{**}$), revelando estos resultados que los adolescentes que plantean las opciones de Trabajar y matricularse en Formación Profesional manifiestan actitudes más agresivas que aquellos que desean seguir estudiando la opción de Bachillerato.

Tabla V.39. Itinerarios curriculares en base al resto de variables.

Parámetros		Trabajar		Formación Profesional		Bachillerato		X ²
		M	D.T	M	D.T	M	D.T	
Agresividad	Manifiesta	1,39	,474	1,40	,407	1,27	,300	.000**
	Relacional	1,31	,319	1,31	,312	1,26	,255	.002**
Victimización	Verbal	1,72	,640	1,73	,561	1,72	,540	.925
	Física	1,31	,385	1,30	,375	1,26	,335	.039**
	Relacional	1,54	,484	1,50	,460	1,53	,453	.458

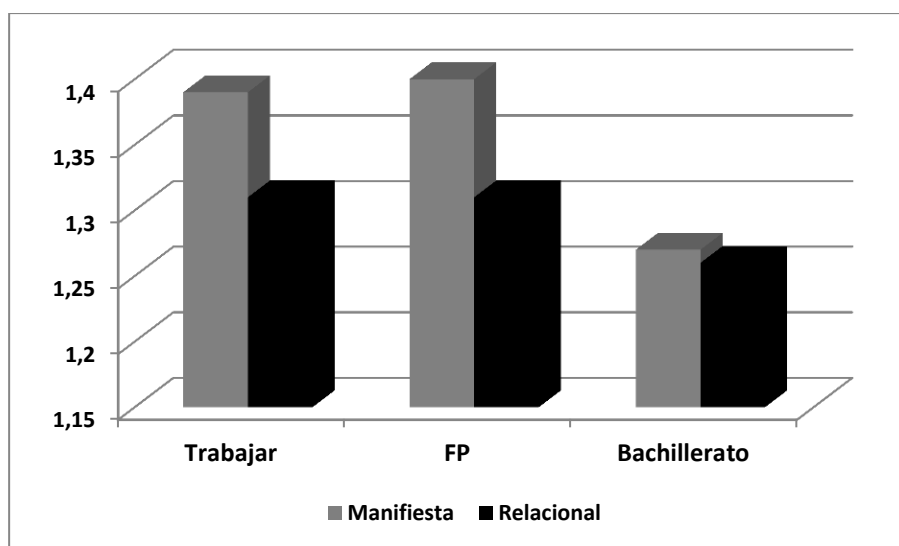


Figura V.32. Distribución de la agresividad según itinerario

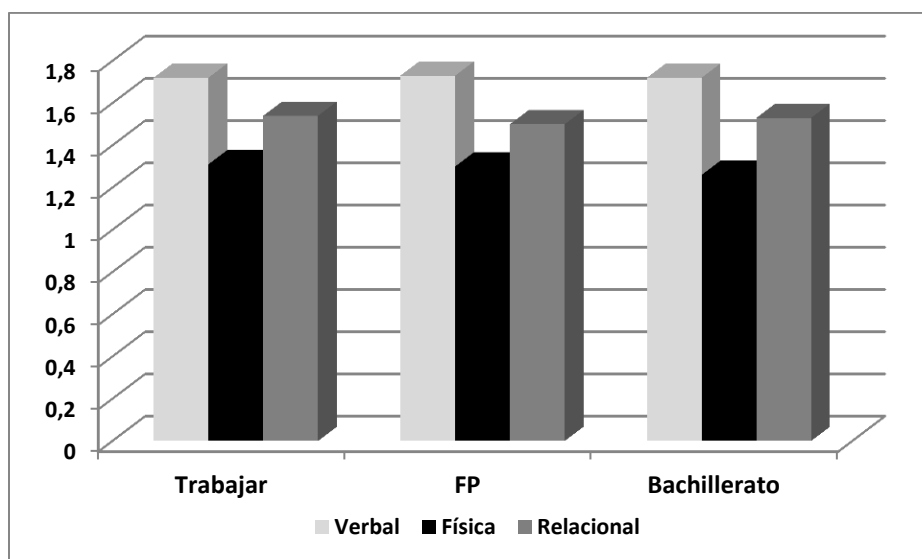


Figura V.33. Distribución de la victimización según itinerario.

V.2.9. VARIABLES ACADÉMICAS Y DE AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN

Los resultados estadísticos que se desprenden de la variable Calificaciones Medias en relación con la autoestima y satisfacción se muestran en las siguientes tablas; en cuanto a la autoestima y calificación se aprecian diferencias ($p=.000^{**}$), motivadas principalmente porque los alumnos con sobresaliente (64,4%) y notable (53,1%) tienen la autoestima más baja frente a los adolescentes con aprobados y aprobados pendientes.

Tabla V.40. Distribución de la calificación según autoestima ($p=.000$)

Autoestima		Calificaciones				Total
		Aprobado con Pendientes	Aprobado	Notable	Sobresaliente	
Autoestima Alta	Recuento	178	167	141	43	529
	% Autoestima	33,6%	31,6%	26,7%	8,1%	100,0%
	% Calificaciones	26,6%	25,2%	21,7%	14,7%	23,3%
Autoestima Media	Recuento	200	206	164	61	631
	% Autoestima	31,7%	32,6%	26,0%	9,7%	100,0%
	% Calificaciones	29,9%	31,1%	25,2%	20,9%	27,8%
Autoestima Baja	Recuento	290	290	345	188	1113
	% Autoestima	26,1%	26,1%	31,0%	16,9%	100,0%
	% Calificaciones	43,4%	43,7%	53,1%	64,4%	49,0%
Total	Recuento	668	663	650	292	2273
	% Autoestima	29,4%	29,2%	28,6%	12,8%	100,0%
	% Calificaciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

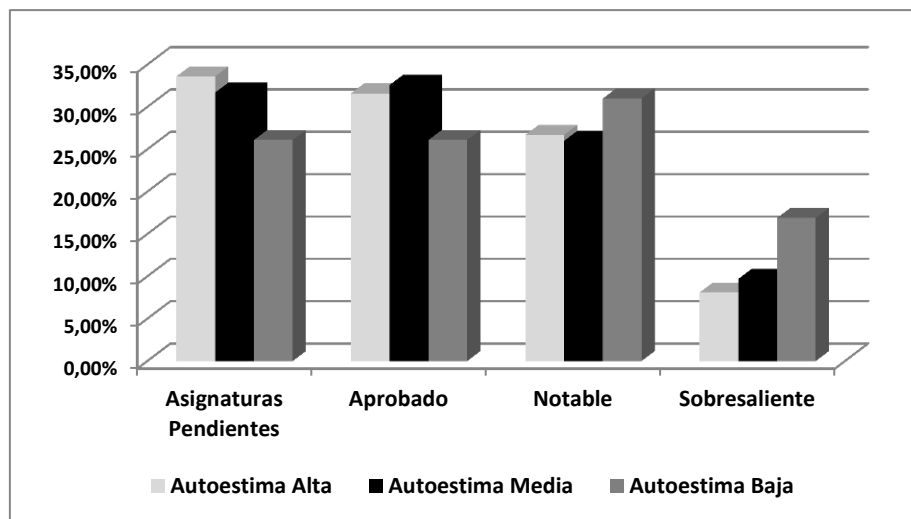


Figura V.34. Distribución de la autoestima según calificación.

En lo concerniente a la satisfacción los resultados arrojaron asociación estadística ($p=.000$), ésta viene propiciada porque los estudiantes con sobresaliente se muestran muy satisfechos en un 21,6% de los casos frente al resto de calificaciones que están en torno al 18%.

Tabla V.41. Distribución de la calificación según satisfacción ($p=.000$)

Satisfacción		Calificaciones				Total
		Aprobado con Pendientes	Aprobado	Notable	Sobresaliente	
Muy Satisfecho	Recuento	109	122	117	63	411
	% Satisfacción	26,5%	29,7%	28,5%	15,3%	100,0%
	% Calificaciones	16,3%	18,4%	18,0%	21,6%	18,1%
Satisfecho	Recuento	524	524	524	225	1797
	% Satisfacción	29,2%	29,2%	29,2%	12,5%	100,0%
	% Calificaciones	78,4%	79,0%	80,6%	77,1%	79,1%
Nada Satisfecho	Recuento	35	17	9	4	65
	% Satisfacción	53,8%	26,2%	13,8%	6,2%	100,0%
	% Calificaciones	5,2%	2,6%	1,4%	1,4%	2,9%
Total	Recuento	668	663	650	292	2273
	% Satisfacción	29,4%	29,2%	28,6%	12,8%	100,0%
	% Calificaciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

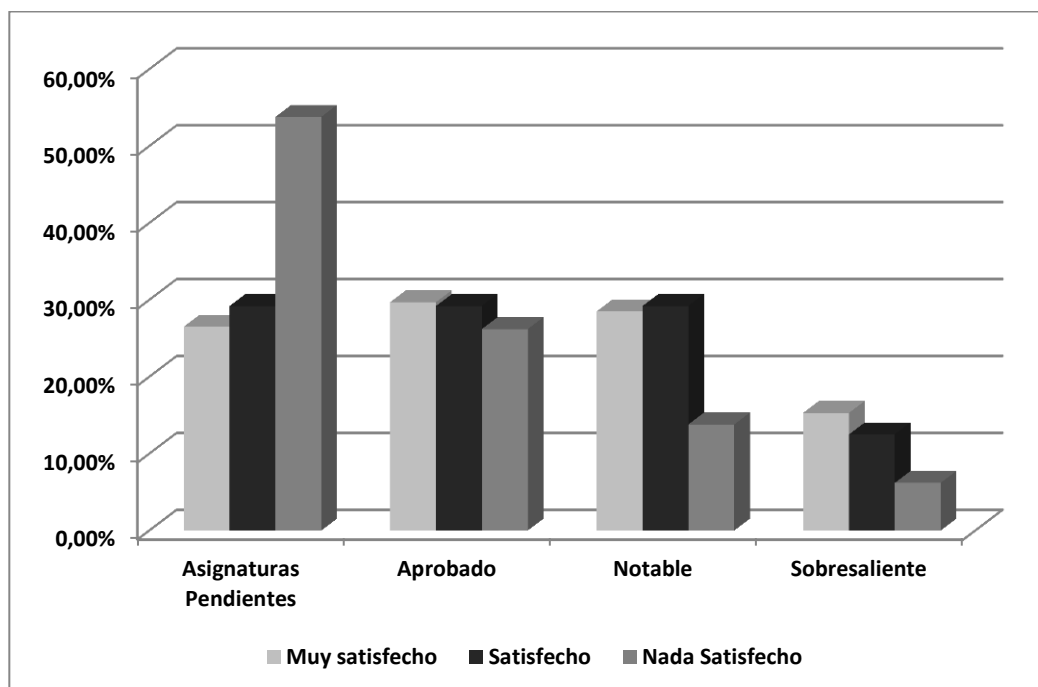


Figura V.35. Distribución de la satisfacción según calificación.

En cuanto a la autoestima y el itinerario los resultados mostraron diferencias ($p=.013^{**}$), motivadas principalmente porque los alumnos que quieren trabajar presentan una autoestima más alta (30,8%) que los adolescentes que no lo hacen.

Tabla V.42. Distribución del itinerario según autoestima ($p=.013$)

Autoestima		Itinerario			Total
		Trabajar	FP	Bachillerato	
Alta Autoestima	Recuento	44	54	431	529
	% Autoestima	8,3%	10,2%	81,5%	100,0%
	% Itinerario	30,8%	17,9%	23,6%	23,3%
Autoestima Media	Recuento	38	101	492	631
	% Autoestima	6,0%	16,0%	78,0%	100,0%
	% Itinerario	26,6%	33,6%	26,9%	27,8%
Baja Autoestima	Recuento	61	146	906	1113
	% Autoestima	5,5%	13,1%	81,4%	100,0%
	% Itinerario	42,7%	48,5%	49,5%	49,0%
Total	Recuento	143	301	1829	2273
	% Autoestima	6,3%	13,2%	80,5%	100,0%
	% Itinerario	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

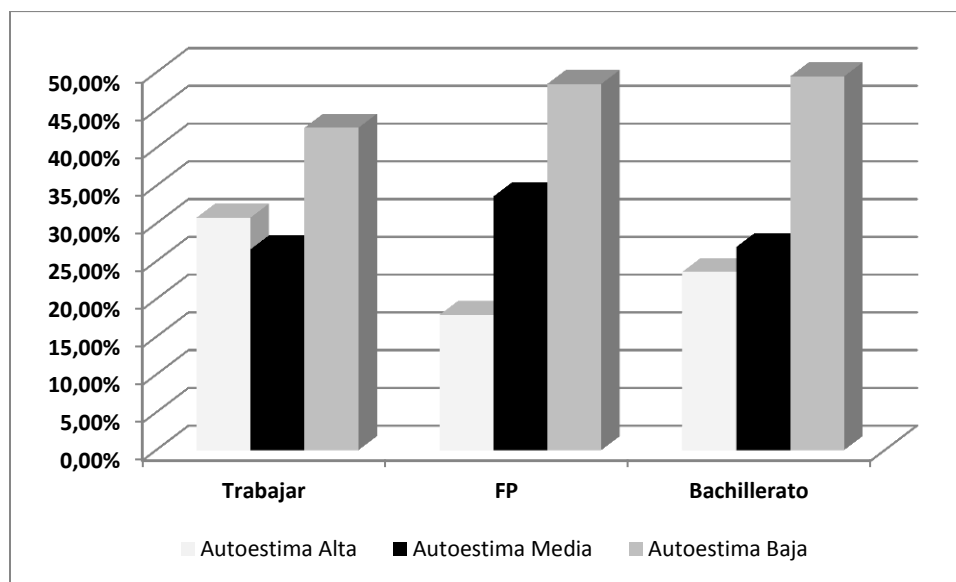


Figura V.36. Distribución de la autoestima según itinerario.

Donde no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.082$) fue en la relación entre itinerario y satisfacción, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla V.43. Distribución del itinerario según satisfacción ($p=.082$)

Satisfacción		Itinerario			
		Trabajar	FP	Bachillerato	Total
Muy Satisfecho	Recuento	28	59	324	411
	% Satisfacción	6,8%	14,4%	78,8%	100,0%
	% Itinerario	19,6%	19,6%	17,7%	18,1%
Satisfecho	Recuento	108	228	1461	1797
	% Satisfacción	6,0%	12,7%	81,3%	100,0%
	% Itinerario	75,5%	75,7%	79,9%	79,1%
Nada Satisfecho	Recuento	7	14	44	65
	% Satisfacción	10,8%	21,5%	67,7%	100,0%
	% Itinerario	4,9%	4,7%	2,4%	2,9%
Total	Recuento	143	301	1829	2273
	% Satisfacción	6,3%	13,2%	80,5%	100,0%
	% Itinerario	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

V.2.10. VARIABLES DE CONDUCTA Y DE AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN

En cuanto a las variables de conducta en primer lugar se determinó la relación entre la autoestima y las conductas violentas y de victimización generándose en todos los casos diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$), de esta forma y cómo podemos observar en la tabla y figura siguientes, los valores medios se encuentran incrementados en la autoestima baja respecto de la autoestima media y alta tanto en la agresividad manifiesta y relacional como en la victimización verbal, física y relacional.

Tabla V.44. Distribución de la autoestima según conductas violentas y de victimización

Parámetros		Autoestima Baja		Autoestima Media		Autoestima Alta		X^2
		M	D.T	M	D.T	M	D.T	
Agresividad	Manifiesta	1,35	,367	1,28	,313	1,28	,324	.000**
	Relacional	1,32	,301	1,27	,260	1,24	,253	.000**
Victimización	Verbal	1,94	,642	1,75	,532	1,60	,472	.000**
	Física	1,37	,433	1,28	,351	1,21	,273	.000**
	Relacional	1,75	,548	1,57	,444	1,41	,363	.000**

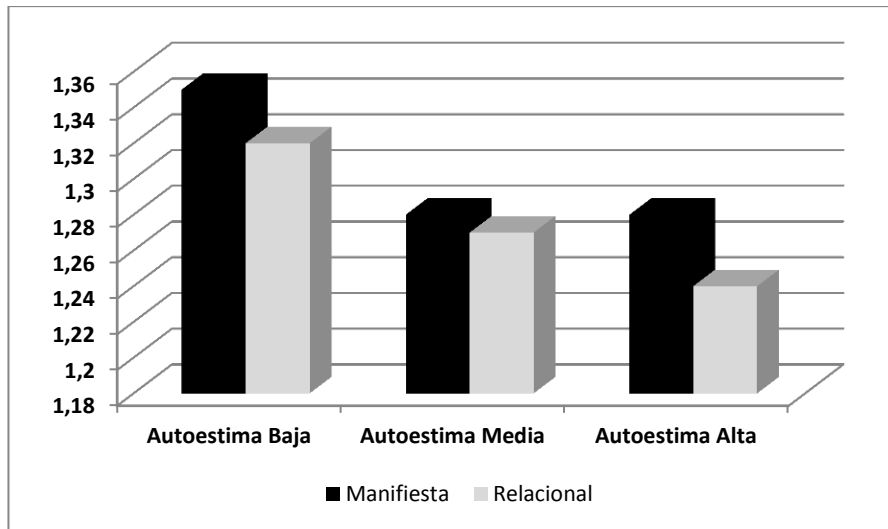


Figura V.37. Distribución de la autoestima según conductas violentas.

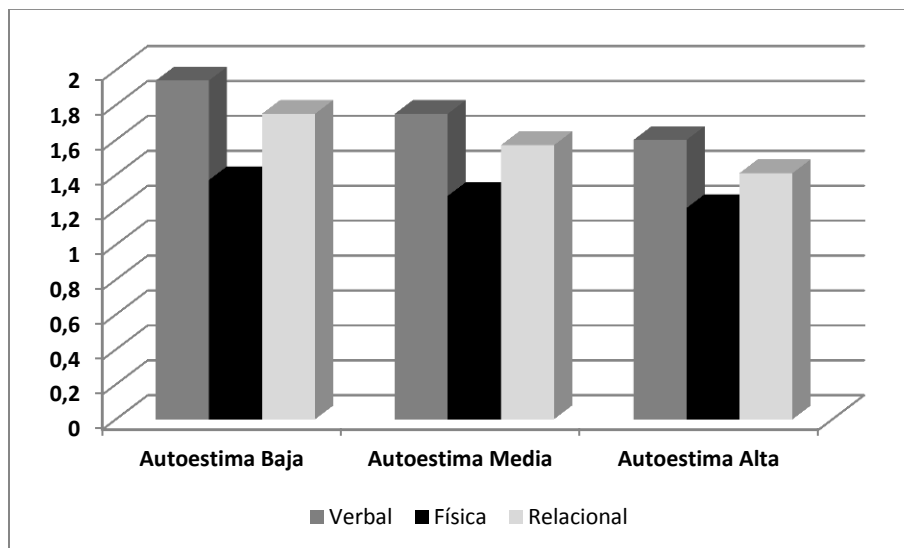


Figura V.38. Distribución de la autoestima según victimización

En el mismo sentido se arrojan los resultados al establecer la relación entre la satisfacción y las conductas violentas y de victimización generándose en todos los casos diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$), en el caso de la agresividad podemos observar que a mayor satisfacción ($M=1,38$ y $M=1,29$) aumenta la agresividad tanto manifiesta como relacional; aspecto similar ocurre con la victimización porque a mayor satisfacción aumenta la victimización como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.45. Distribución de la satisfacción según conductas violentas y de victimización

Parámetros		Muy Satisfecho		Satisfecho		Nada Satisfecho		X ²
		M	D.T	M	D.T	M	D.T	
Agresividad	Manifiesta	1,38	,546	1,30	,328	1,26	,304	.009**
	Relacional	1,29	,292	1,27	,267	1,23	,269	.014**
Victimización	Verbal	1,62	,520	1,75	,552	1,68	,600	.000**
	Física	1,21	,277	1,28	,352	1,34	,462	.000**
	Relacional	1,45	,440	1,55	,455	1,53	,530	.001**

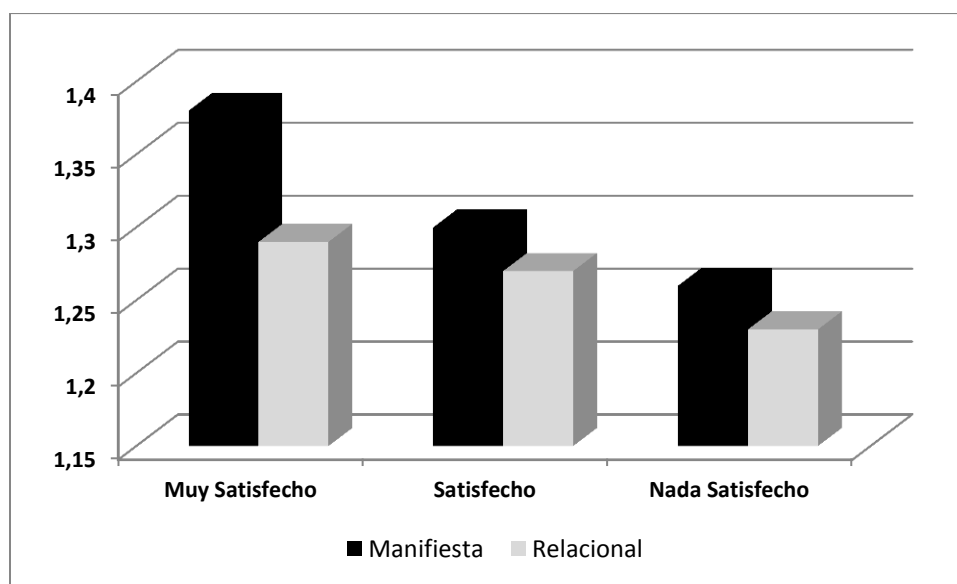


Figura V.39. Distribución de la satisfacción según conductas violentas

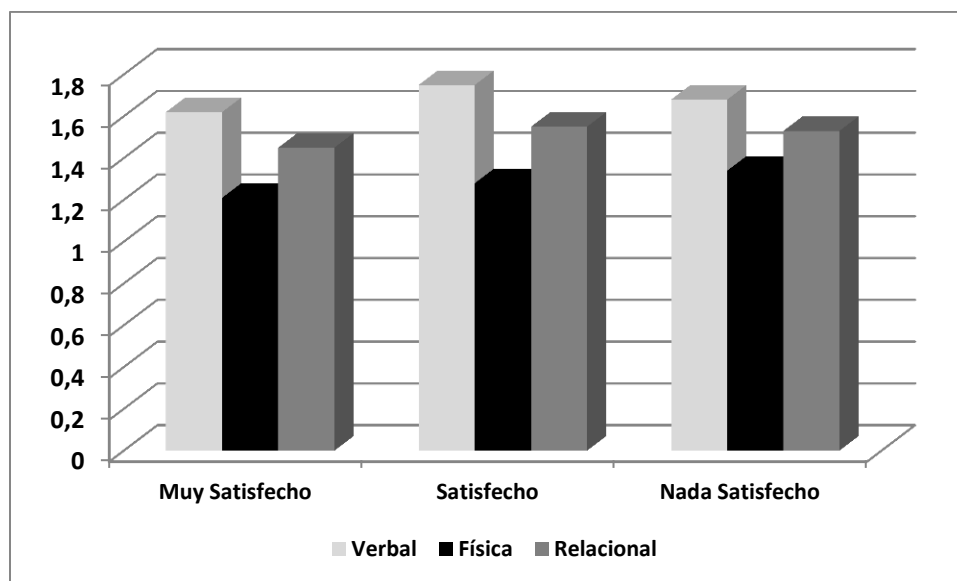


Figura V.40. Distribución de la satisfacción según victimización

En cuanto a la relación entre autoestima y Bullying los resultados depararon diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .005^{**}$), estas vienen propiciadas porque los testigos y los que no se percatan de nada tienen la autoestima alta (54,4% y 31,2%) en mayor proporción que la baja (47,1% y 23,6%), esto se invierte en el caso de las víctimas que en una mayor proporción presentan una autoestima baja (22,9%), como se puede observar en la siguiente tabla y figura:

Tabla V.46. Distribución de la autoestima según Bullying ($p = .000$)

Autoestima		Bullying				Total
		Testigo	Agresor	Víctima	Nada Anterior	
Autoestima Baja	Recuento	249	34	121	125	529
	% Autoestima	47,1%	6,4%	22,9%	23,6%	100,0%
	% Bullying	21,0%	29,8%	38,4%	19,0%	23,3%
Autoestima Media	Recuento	330	29	85	187	631
	% Autoestima	52,3%	4,6%	13,5%	29,6%	100,0%
	% Bullying	27,8%	25,4%	27,0%	28,4%	27,8%
Autoestima Alta	Recuento	606	51	109	347	1113
	% Autoestima	54,4%	4,6%	9,8%	31,2%	100,0%
	% Bullying	51,1%	44,7%	34,6%	52,7%	49,0%
Total	Recuento	1185	114	315	659	2273
	% Autoestima	52,1%	5,0%	13,9%	29,0%	100,0%
	% Bullying	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

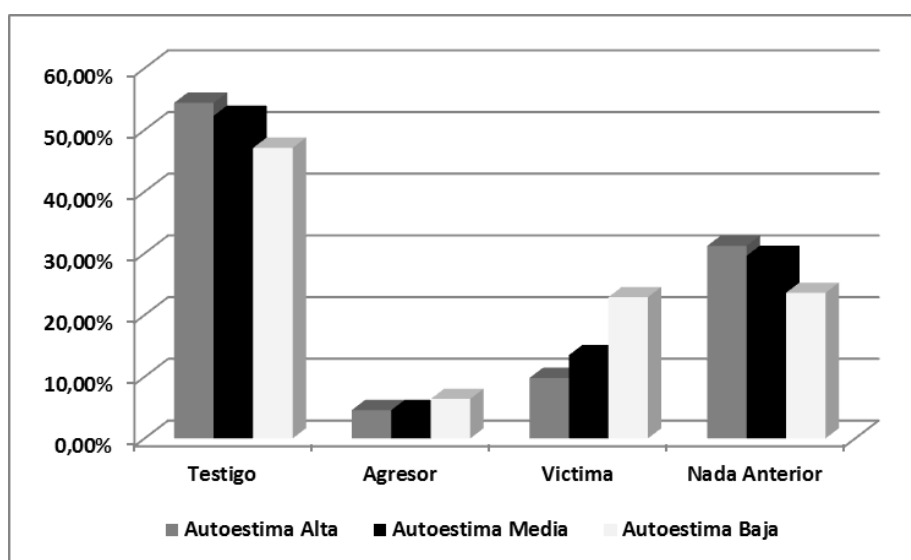


Figura V.41. Distribución de la autoestima según Bullying

En lo concerniente a la satisfacción y Bullying los resultados depararon diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.005^{**}$), estas vienen propiciadas porque los agresores se muestran como nada satisfechos (12,3%) en mayor proporción que los muy satisfechos (6,8%), como se puede observar en la siguiente tabla y figura:

Tabla V.47. Distribución de la satisfacción según Bullying ($p=0.005$)

Satisfacción		Calificaciones				Total
		Testigo	Agresor	Victima	Nada Anterior	
Muy Satisfecho	Recuento	208	28	45	130	411
	% Satisfacción	50,6%	6,8%	10,9%	31,6%	100,0%
	% Bullying	17,6%	24,6%	14,3%	19,7%	18,1%
Satisfecho	Recuento	946	78	265	508	1797
	% Satisfacción	52,6%	4,3%	14,7%	28,3%	100,0%
	% Bullying	79,8%	68,4%	84,1%	77,1%	79,1%
Nada Satisfecho	Recuento	31	8	5	21	65
	% Satisfacción	47,7%	12,3%	7,7%	32,3%	100,0%
	% Bullying	2,6%	7,0%	1,6%	3,2%	2,9%
Total	Recuento	1185	114	315	659	2273
	% Satisfacción	52,1%	5,0%	13,9%	29,0%	100,0%
	% Bullying	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

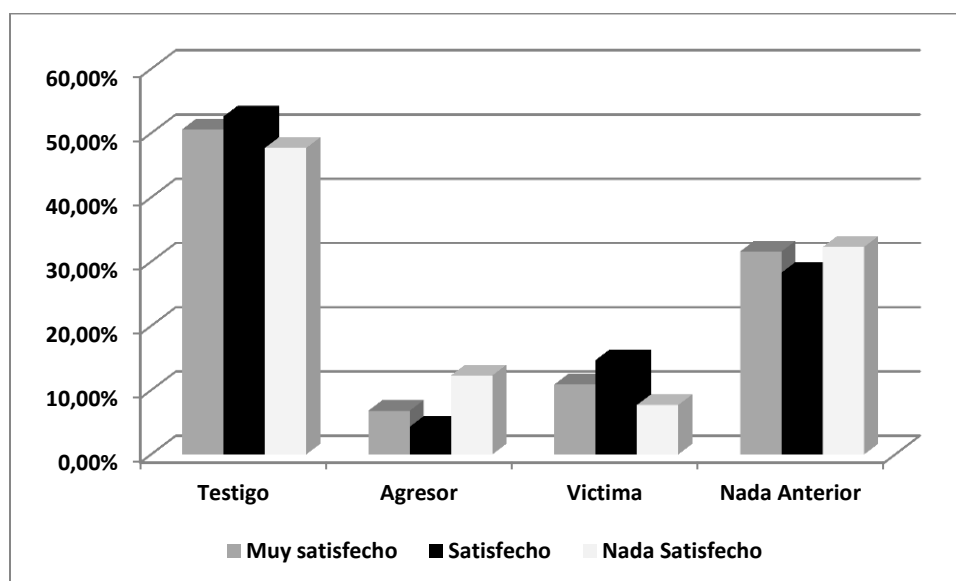


Figura V.42. Distribución de la satisfacción según Bullying

V.3. MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Con el propósito de analizar las relaciones existentes entre las variables implicadas, en este caso: agresividad manifiesta u relacional, actividad física, autoestima y victimización, realizamos un análisis estructural, mediante modelos de ecuaciones estructurales. Una de las razones que se argumentan para la utilización de dichos modelos es su capacidad para evaluar las relaciones exhaustivamente y proporcionar una transición desde el análisis exploratorio al confirmatorio (Hair, 1999). Es por ello, que representamos gráficamente la influencia causal de unas variables sobre otras en base a una articulación teórica del modelo (Figura V.43). Estos datos han sido calculados por el programa SPSS Statistics 21 (paquete Amos) para obtener la matriz de covarianza derivada de las variables observadas.

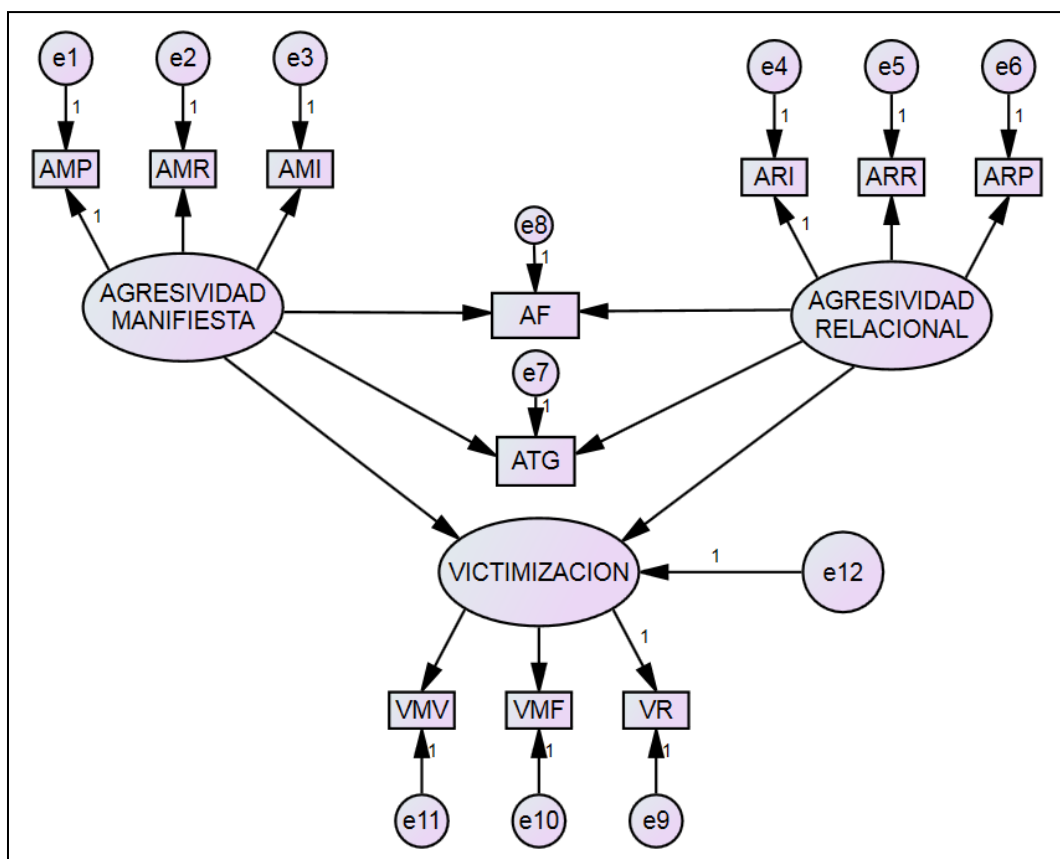


Figura V.43. Modelo teórico: Agresividad, victimización, autoestima y actividad física

Nota: AMP, Agresividad manifiesta pura; AMR, Agresividad manifiesta reactiva; AMI, Agresividad manifiesta instrumental; ARI, Agresividad relacional instrumental; ARR, Agresividad relacional reactiva; ARP, Agresividad relacional pura; AF, Actividad Física; ATG; autoestima; VMV, Victimización manifiesta verbal; VMF, Victimización manifiesta física; VR, Victimización relacional.

El modelo está compuesto por once variables observables o indicadores y tres variables latentes o constructos que se presuponen miden los indicadores. En este modelo se formulan explicaciones causales sobre las variables latentes a partir de las relaciones observadas entre los indicadores, teniendo en cuenta la fiabilidad de las medidas, ya que incluye los errores de medida en el modelo, lo que permite controlarlos directamente. Las flechas unidireccionales son las líneas de influencia entre las variables latentes y observadas y se interpretan como coeficientes de regresión multivariada.

La agresividad manifiesta y relacional actúa como variable exógena, inferida por tres indicadores cada una de ellas. Para la agresividad manifiesta los indicadores son AMP (agresividad manifiesta pura), AMR (agresividad manifiesta reactiva), AMI (agresividad manifiesta instrumental) y para la agresividad relacional, ARI (agresión relacional instrumental), ARR (agresividad relacional reactiva) y ARP (agresión relacional pura).

La Victimización, actúa como una variable latente endógena que está inferida por tres indicadores: VMV (victimización manifiesta verbal, VMF (victimización manifiesta física) y VR (victimización relacional). Por último, las variables observables Actividad física y autoestima son endógenas y reciben el efecto tanto de la agresividad manifiesta como de la relacional.

Una vez establecido el modelo teórico, procedemos al análisis estructural de las relaciones observadas en la matriz derivada a través de un análisis multigrupo del efecto moderador del lugar de residencia. En este sentido, obtenemos dos modelos diferenciados para comprobar si las relaciones entre las variables observadas del modelo diferían en función del lugar de residencia: residentes y no residentes.

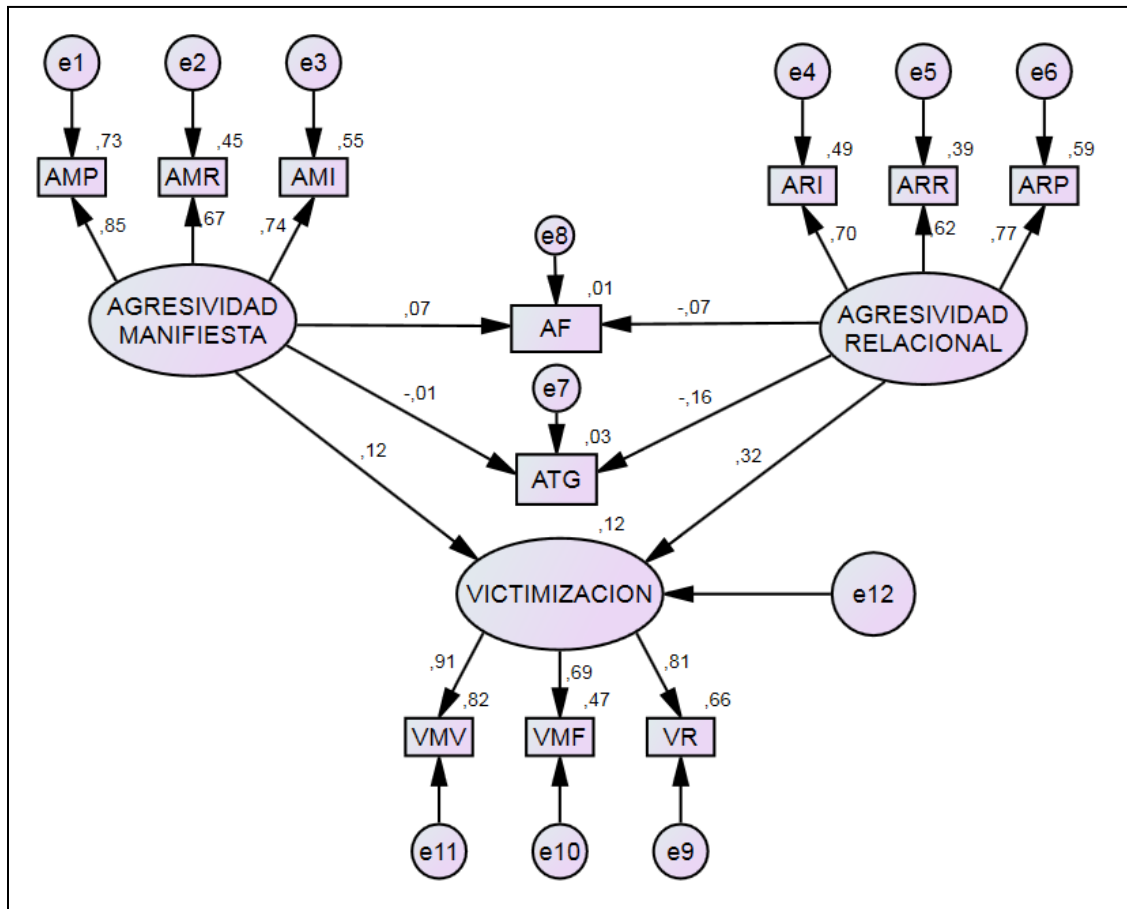


Figura V.44. Modelo de ecuaciones estructurales multigrupo: residentes

Podemos observar en la Figura anterior, la estimación de los parámetros del modelo perteneciente a los residentes. Las cargas factoriales de los indicadores pertenecientes a las variables latentes (agresividad manifiesta, agresividad relacional y victimización) son significativas. Esto indica que para los residentes existe una relación directa y positiva entre la agresividad y la victimización, aunque los pesos factoriales estandarizados indican una influencia mayor de la agresividad relacional con la victimización. En los residentes, la exclusión y el rechazo social influyen más en la victimización del sujeto que la confrontación directa. Por el contrario, no encontramos significatividad entre la agresión y la actividad física, al igual que la agresión manifiesta con la autoestima. Aunque si existe un relación directa y negativa entre la agresión relacional y la autoestima de los residentes, es decir, aumenta negativamente la autoestima de los sujetos cuando se pretende provocar daño en el círculo de amistades o en su percepción de pertenencia a un grupo.

Tabla V.48. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión de los residentes

Relación entre variables			P.R.			p	P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.		Estimaciones
VICTIM	<--	AM	,155	,032	4,905	***	,123
VICTIM	<--	AR	,639	,055	11,523	***	,324
AMP	<--	AM	1,000				,852
AMR	<--	AM	1,323	,049	26,864	***	,671
AMI	<--	AM	,708	,025	28,189	***	,743
ARI	<--	AR	1,000				,700
ARR	<--	AR	1,437	,065	21,990	***	,622
ARP	<--	AR	1,169	,051	22,782	***	,768
ATG	<--	AR	-,696	,111	-6,261	***	-,159
ATG	<--	AM	-,037	,067	-,548		-,013
AF	<--	AM	,302	,108	2,790	,005	,067
AF	<--	AR	-,489	,177	-2,766	,006	-,070
VR	<--	VICTIM	1,000				,810
VMF	<--	VICTIM	,627	,020	32,113	***	,686
VMV	<--	VICTIM	1,326	,036	37,227	***	,905

Nota: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos estandarizados de Regresión; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

Posteriormente, procedimos al análisis estructural de las relaciones observadas entre los no residentes (Figura V.45). Al igual que en el anterior modelo, las cargas factoriales de los indicadores pertenecientes a las variables latentes agresividad relacional y victimización son significativas, aunque no ocurre lo mismo con la agresividad manifiesta. Existe una relación directa y positiva entre la agresividad relacional y la victimización con una influencia mayor en los sujetos no residentes que los residentes.

Con respecto a la influencia entre la agresividad y la autoestima, observamos también diferencias en los no residentes. Por un lado, existe una relación positiva y directa entre la agresividad manifiesta y la autoestima, es decir, cuando una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño aumenta una unidad, la autoestima también aumenta en .26. Aunque no ocurre lo mismo con la agresividad relacional, donde la influencia es directa pero negativa, la exclusión social o el rechazo contribuyen negativamente en la autoestima de los no residentes, con coeficientes superiores a los residentes.

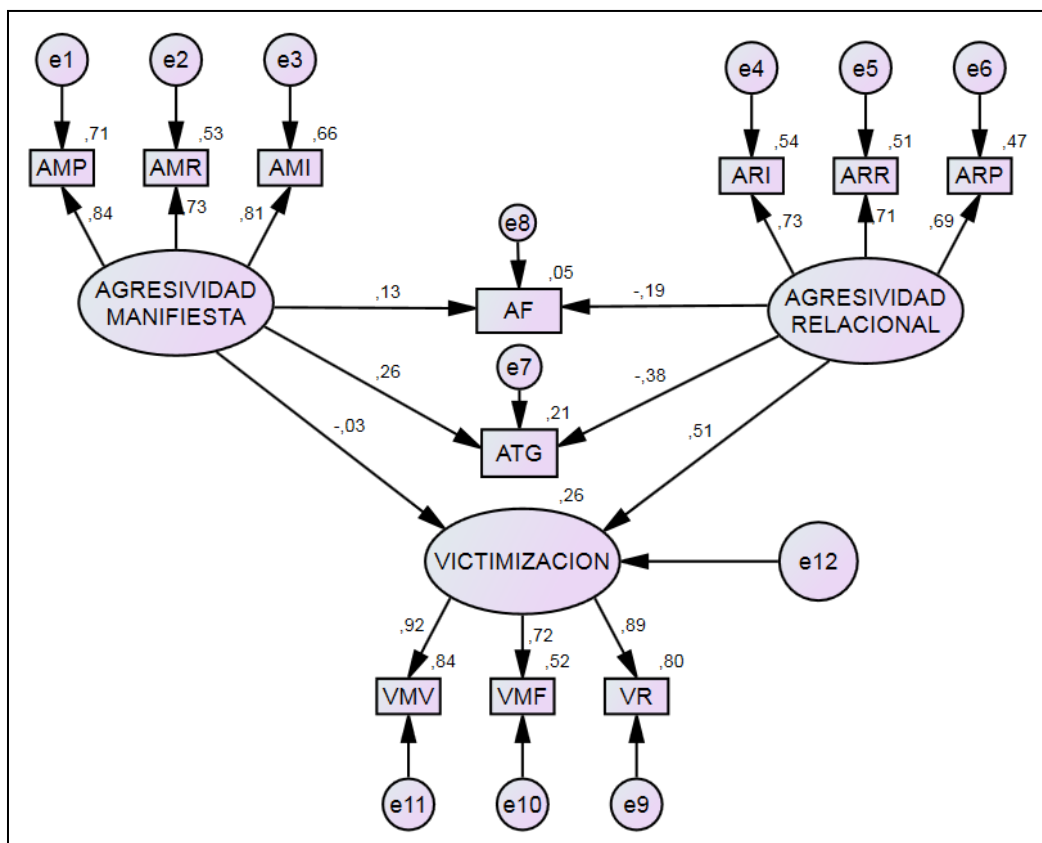


Figura V.45. Modelo de ecuaciones estructurales multigrupo: no residentes

Tabla V.49. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión de los no residentes

Relación entre variables	P.R.			p	P.E.R. Estimaciones
	Estimaciones	S.E.	C.R.		
VICTIM <-- AM	-,037	,078	-,478		-,035
VICTIM <-- AR	,885	,152	5,828	***	,511
AMP <-- AM	1,000				,841
AMR <-- AM	1,161	,114	10,209	***	,726
AMI <-- AM	,695	,063	10,940	***	,812
ARI <-- AR	1,000				,735
ARR <-- AR	1,454	,180	8,088	***	,712
ARP <-- AR	,942	,119	7,942	***	,689
ATG <-- AR	-1,375	,286	-4,798	***	-,377
ATG <-- AM	,588	,162	3,627	***	,258
AF <-- AM	,404	,239	1,689		,127
AF <-- AR	-,954	,404	-2,362		-,187
VR <-- VICTIM	1,000				,893
VMF <-- VICTIM	,701	,058	12,172	***	,724
VMV <-- VICTIM	1,356	,084	16,169	***	,915

Para comprobar la compatibilidad entre el modelo propuesto y la información empírica recogida, evaluamos el ajuste del modelo. La evaluación de bondad de ajuste se ha realizado en base a varios índices (Marsh, Balla y McDonald, 1988): a) Chi-cuadrado: valores asociados a p , no significativos indican un buen ajuste del modelo; el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI): valores superiores a .91 indican un ajuste aceptable del modelo; índice de bondad de ajuste corregido (AGFI): valores superiores a 0.85 indican un ajuste aceptable; índice de bondad de ajuste (GFI): valores superiores a 0.90 indican un ajuste aceptable; raíz del residuo cuadrático promedio (SRMR): se considera un ajuste razonable valores inferiores a .05; error cuadrático medio de aproximación o raíz cuadrada de la media del error de aproximación (RMSEA): valores inferiores a 0.1 indican un ajuste aceptable del modelo (Catena, Ramos y Trujillo, 2003).

Así, Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ($\chi^2= 876,640$; $gl.=39$; $p=.001$) aunque debemos de tener en cuenta que este estadístico, como índice, no tiene límite superior, por lo que no puede interpretarse de manera estandarizada, además del problema que plantea su sensibilidad al tamaño muestral. Por ello, se muestran otros índices de ajuste estandarizados que son menos sensibles al tamaño de la muestra (Jöreskog, 1977).

El índice de bondad de ajuste (GFI) obtiene un valor de .933 lo que indica un ajuste aceptable al modelo, al igual que el valor del índice comparativo de ajuste (CFI) que presenta un valor de .911 (Hu y Bentler, 1998). El índice de bondad de ajuste corregido (AGFI) obtiene valores superiores a .886 y el valor de RMSEA es inferior a .1, lo que indica en ambos casos un ajuste aceptable (.082) a los parámetros establecidos (Browne y Cudeck, 1993). En suma, se observa un buen ajuste del modelo a los datos empíricos.

Después de analizar los resultados obtenidos en el modelo teórico con respecto al lugar de residencia, nos propusimos conocer, las relaciones que se establecen en función del género. Para ello, procedemos de nuevo al análisis estructural de las relaciones observadas en la matriz derivada a través de un análisis multigrupo del efecto moderador del género. En este sentido, obtenemos dos modelos diferenciados para comprobar si las relaciones entre las

variables observadas del modelo diferían en función al género femenino y masculino. podemos observar, en la Figura V.46, que las cargas factoriales de los indicadores pertenecientes a las variables latentes (agresividad manifiesta, agresividad relacional y victimización) son significativas. Esto indica que para el género masculino existe una relación directa y positiva entre la agresividad y la victimización, aunque los pesos factoriales estandarizados indican una influencia mayor de la agresividad relacional con la victimización. En los hombres, la exclusión y el rechazo social influyen más en la victimización del sujeto que la confrontación directa. Por el contrario, no encontramos significatividad entre la agresión y la actividad física, al igual que la agresión manifiesta con la autoestima.

También existe una relación directa y negativa entre la agresión relacional y la autoestima del género masculino, es decir, aumenta negativamente la autoestima de los hombres cuando se pretende provocar exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc., en una proporción mayor que en las mujeres como veremos posteriormente.

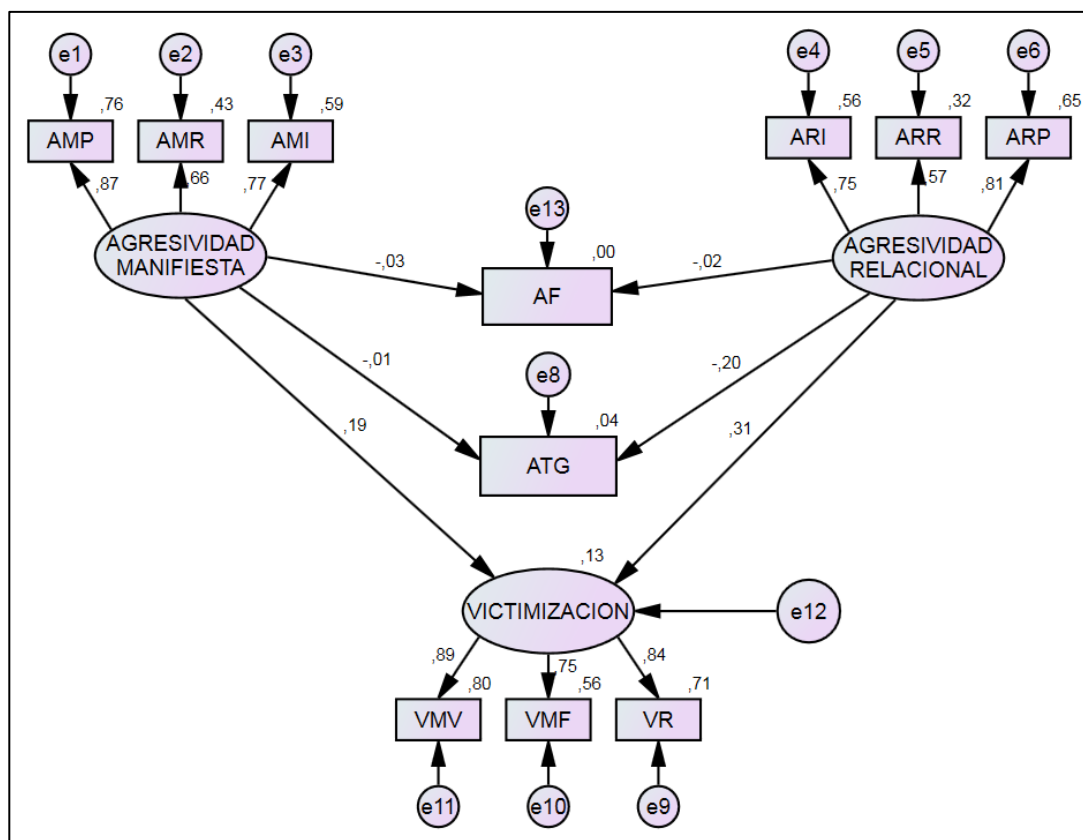


Figura V. 46. Modelo de ecuaciones estructurales multigrupo: masculino.

Tabla V.50. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del género masculino

Relación entre variables			P.R.			p	P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.		Estimaciones
VICTIM	<--	AR	,540	,060	8,930	***	,311
VICTIM	<--	AM	,202	,035	5,828	***	,188
AMP	<--	AM	1,000				,874
AMR	<--	AM	1,204	,057	21,152	***	,657
AMI	<--	AM	,707	,030	23,207	***	,770
ARI	<--	AR	1,000				,750
ARR	<--	AR	1,216	,072	16,865	***	,569
ARP	<--	AR	1,080	,058	18,769	***	,808
ATG	<--	AM	-,019	,071	-,264		-,008
ATG	<--	AR	-,730	,121	-6,012	***	-,195
VR	<--	VICTIM	1,000				,841
VMF	<--	VICTIM	,773	,027	28,506	***	,750
VMV	<--	VICTIM	1,334	,041	32,499	***	,892
AF	<--	AM	-,107	,101	-1,055		-,033
AF	<--	AR	-,123	,169	-,730		-,024

Con respecto al género femenino (Figura V.47), las cargas factoriales de los indicadores pertenecientes a las variables latentes también son significativas. Podemos destacar que la influencia entre la agresividad relacional y la victimización es más alta en las mujeres que en los hombres. En el género femenino, la exclusión y el rechazo social afectan directa y positivamente en la victimización con pesos superiores al género masculino.

Sin embargo, con respecto a la autoestima, observamos en las mujeres menor influencia de la agresividad relacional (-.11) siendo la influencia mayor en los hombres (-.20). En el género femenino, el provocar daños en el círculo de amistades de otra persona, por ejemplo, tiene una relación directa y negativa con la autoestima, pero en menor proporción que en los hombres.

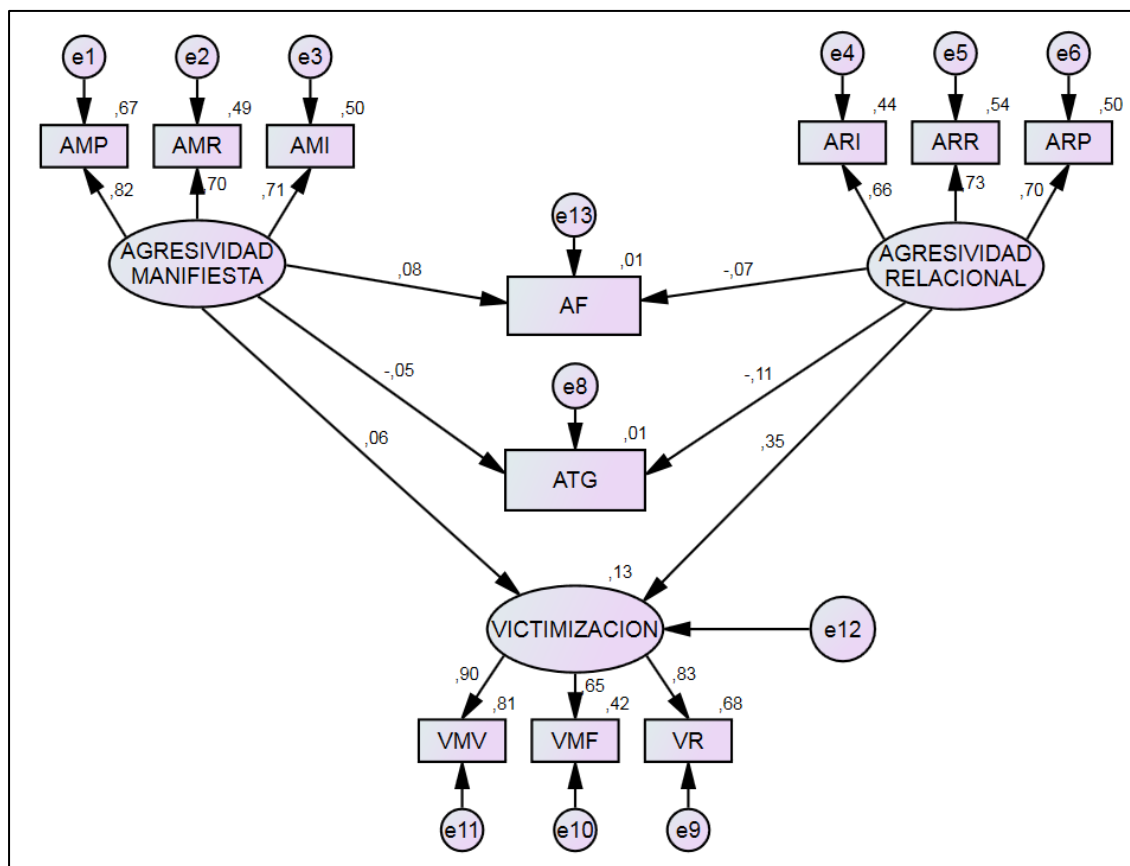


Figura V.47. Modelo de ecuaciones estructurales multigrupo: femenino

Tabla V.51. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del género femenino

Relación entre variables	P.R.				P.E.R.
	Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
VICTIM <-- AR	,763	,088	8,695	***	,349
VICTIM <-- AM	,091	,053	1,717		,060
AMP <-- AM	1,000				,819
AMR <-- AM	1,413	,076	18,682	***	,699
AMI <-- AM	,672	,036	18,757	***	,707
ARI <-- AR	1,000				,663
ARR <-- AR	1,753	,108	16,255	***	,733
ARP <-- AR	1,184	,073	16,212	***	,705
ATG <-- AM	-,172	,113	-1,522		-,052
ATG <-- AR	-,517	,170	-3,045	,002	-,108
VR <-- VICTIM	1,000				,825
VMF <-- VICTIM	,499	,023	21,744	***	,650
VMV <-- VICTIM	1,280	,049	26,264	***	,900
AF <-- AM	,436	,190	2,294		,078
AF <-- AR	-,571	,284	-2,012		-,071

Por último, y para comprobar la compatibilidad entre el modelo propuesto y la información empírica recogida, evaluamos el ajuste del modelo. Así, Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ($\chi^2= 908,743$; gl.=78; $p=.001$) aunque debemos de tener en cuenta que este estadístico, como índice, no tiene límite superior, por lo que no puede interpretarse de manera estandarizada, además del problema que plantea su sensibilidad al tamaño muestral. Por ello, se muestran otros índices de ajuste estandarizados que son menos sensibles al tamaño de la muestra (Jöreskog, 1977).

El índice de bondad de ajuste (GFI) obtiene un valor de .932 lo que indica un ajuste aceptable al modelo, al igual que el valor del índice comparativo de ajuste (CFI) que presenta un valor de .913 (Hu y Bentler, 1998). El índice de bondad de ajuste corregido (AGFI) obtiene valores superiores a .885 lo que también indica un ajuste aceptable. Por último, el valor de RMSEA es inferior a .1, lo que indica un ajuste aceptable (.068) a los parámetros establecidos (Browne y Cudeck, 1993). En suma, se observa un buen ajuste del modelo a los datos empíricos.

DISCUSIÓN

VI. DISCUSION

En este sexto capítulo se procede a realizar la discusión de los resultados en base a lo hallado en la literatura y a las interpretaciones; por tanto en este estudio sobre 2.273 adolescentes, de los cuales 1.208 (53,1%) eran varones y 1.065 (46,9%) eran féminas, con una edad media de 14,94 años (DT= 1,258), es similar a otros trabajos de investigación realizados en la geografía española (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Cava et al., 2010; Torregrosa, Ingles, García-Fernández, Gázquez, Díaz y Bermejo, 2012; Torregrosa, Ingles, García-Fernández, Valle y Núñez, 2012), si bien la mayoría de ellos lo enmarcan en el ámbito del centro escolar, en nuestro trabajo se da un paso más adelante analizando y valorando el contexto de residencia o internado.

La mayor parte de ellos residían en el domicilio familiar, y únicamente un 9% tenían su domicilio en residencia o internado, esto coincide con las políticas que se están produciendo en España desde hace más de veinticinco años destinados a modernizar la red de protección a la infancia (Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2009; De Paul, 2009; Del Valle et al., 2009); en la ciudad de Granada, uno de cada diez alumnos/as en edad adolescente se encuentra en régimen de internado, este dato confirma lo reseñado por el Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia 2013-2016 que indicaba que una población total de 14.088 niños se encuentran en Acogimiento Residencial en España, indicando que factores de índole económico, familiar o académicos incidían en estas cifras y que cada vez va más en aumento. (Del Valle y Fuertes, 2000).

Ellos residían más que ellas en internados o residencias estudiantiles, y estaban preferentemente matriculados en centros concertados/privados, entendemos que motivado porque la mayor parte de las residencias o internados pertenecen al clero y estos poseen también los centros escolares, en muchas ocasiones con las instalaciones muy cercanas.

La práctica totalidad de los participantes practicaban actividad física de forma habitual al menos tres horas semanales fuera del contexto escolar, concretamente ocho de cada diez; a

la vista de los resultados expuestos, se observa en la muestra participante un alto nivel de práctica de AF independientemente de la modalidad que realice, lo que denota que la práctica de actividad física está generalizada en la población adolescente, ya que en los últimos años se han prestado más atención e importancia a las intervenciones comunitarias para la promoción de la actividad física por el bienestar físico y mental que generan en las personas como indican Bauman y Graig (2005); aunque también debemos destacar que dos de cada diez estudiantes no hacían AF, y Chahín-Pinzón y Libia (2011) argumentaban como motivo de abandono las nuevas tecnologías, y Casado, Alonso, Hernández, Barrera y Jiménez (2009) establecían que a estas edades las adolescentes femeninas disminuían la práctica regular de actividad física, motivado por razones sociales. Igualmente entre las modalidades deportivas las más practicadas eran los deportes colectivos con contacto lo que no hace más que corroborar lo planteado por Jiménez, Pérez y García-Mas, 1999; García-Ferrando, 2006; Ureña et al., 2009; Isorna et al., 2012) que citaban explícitamente el fútbol como la modalidad más practicada en hombres.

Los resultados arrojaron que la mayoría de los alumnos mostraron una evidente disposición a seguir cursando sus estudios en Bachillerato, para después poder insertarse en el contexto universitario. En lo que respecta a las calificaciones debemos indicar que más de la mitad de los estudiantes tenían una nota de Aprobado o bien tenían asignaturas pendientes del curso anterior, este dato muestra que en los jóvenes españoles existe cada vez más un incremento del fracaso de índole académico, al hilo de esto Mena, Fernández-Enguita y Riviére (2010), señalan tres posibles condicionantes de fracaso escolar uno establecida a través de las características del propio alumno (motivación, esfuerzo,...), una segunda propiciada por parámetros culturales y familiares y una última basada en aspectos del propio sistema educativo (Marchesi, 2003; González, 2006; Fernández-Enguita, Mena y Riviére, 2010); únicamente uno de cada diez presentaba una calificación media de sobresaliente.

Igualmente puntualizar que en aquellos adolescentes con asignaturas pendientes en más de la mitad de los casos van a encaminarse a la Formación Profesional o a la opción de Trabajar; al igual que señala Martínez-Martínez (2013) y también se constata que a mayor

calificación académica se produce un aumento en la necesidad de seguir estudiando; en cuanto al itinerario curricular a seguir los datos nos reportan que en aquellos adolescentes con asignaturas pendientes en más de la mitad de los casos van a encaminarse a la Formación Profesional o a la opción de Trabajar por lo que entendemos que en estas edades va formándose de una manera más marcada la personalidad de los estudiantes de tal manera que si el alumno/a no es brillante académicamente el mismo o por decisión de sus referentes familiares o tutores se encamina hacia el conocimiento de una profesión o directamente intentan incluirse en el contexto laboral (Elliot y Dweck, 2005; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Alderman, 2008). Este desajuste y uso inadecuado, muchas veces debido a una falta de información adecuada unida a su actitud negativa hacia la escuela en general, ha sido recogida por múltiples y variadas investigaciones (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Rodríguez, Martínez, Díaz y Morentin, 2008; Álvarez-García et al., 2010). Así en el estudio de Mena et al., (2010), se señaló que el abandono escolar está motivado por dos hechos universales, por un lado la repetición de curso y por otro el absentismo.

En lo que respecta a las variables de conducta y comportamiento, en primer lugar se menciona la conducta violenta, destacando que se registraron valores similares entre Agresividad Manifiesta y Relacional y en cada una de ellas la distribución de sus subescalas es similar con un mayor valor medio en la de tipo reactivo, seguido de la pura y por último la instrumental; tomando en consideración los resultados que muestran las conductas violentas de los adolescentes debemos indicar que tanto la de tipo manifiesta como la relacional se postulan con valores muy similares, en su base fundamental ambas funcionan como respuesta defensiva ante alguna provocación, como citan Ramos-Corpas y Musitu, (2007) y el informe del Defensor del Pueblo (VV.AA., 2007), si bien la relacional, pese a ser menos visible que la manifiesta, puede llegar a tener consecuencias muy negativas en el ajuste psicosocial del adolescente como las derivadas de la violencia manifiesta (Moreno et al., 2009 y Estévez et al., 2012), y que dentro de las subescalas las de tipo reactiva caracterizada por la acción-reacción, donde un adolescente golpea y el otro joven responde, es la más valorada por los adolescentes (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006).

Rose, Swenson y Waller (2004) aluden a que en estas edades aparece un aumento de percepción de la popularidad por el uso de la violencia relacional, sobre todo entre las chicas, y cuya finalidad no es otra que la de mejorar su estatus social, y en cambio la violencia manifiesta se da más entre los varones ya que conlleva contacto físico entre las partes, víctima y agresor, cursándose la reacción ante cualquier tipo de agresividad (Moreno et al., 2009).

Los factores biológicos, psicológicos y sociales forman una red de interacciones contenidas en la actividad humana por tanto como manifiestan Araujo y Díaz (2000) la agresividad se encuentra fundamentada en parámetros y condiciones individuales, grupales, sociales, históricas y culturales, al hilo de este comentario y coincidiendo con nuestros datos la agresividad en todas sus variantes se presenta en cifras similares. Valadez y Martín del Campo (2008), señalan la importancia que tiene para erradicar la conducta violenta el trabajo participativo como respuesta para disminuir el maltrato entre iguales y promover la convivencia educativa ya sea en el contexto escolar o de residencia estudiantil (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En cuanto a los valores según cada una de las subescalas concerniente a la victimización en la escuela, los datos mostraron valores incrementados en Victimización Verbal frente a las otras dos (Relacional y Física), esto concuerda con lo aportado por Románi y Gutiérrez (2007); Defensor del Pueblo (2007) y Povedano et al., (2012a), que señalaban que determinados insultos son asimilados porque su aceptación hace que se sientan al mismo tiempo integrados y parte del grupo; en cambio Rodríguez (2010) sitúa a las víctimas de agresión relacional, como la más usada cuando intervienen motivos étnicos y raciales alegando que la causa de ser maltratado por sus iguales es ser diferente; pese a ser menos visible que las formas física y verbal, puede llegar a tener consecuencias muy negativas en el ajuste psicosocial del adolescente como las derivadas de la violencia manifiesta (Estévez et al., 2012 y Moreno et al., 2009); entendemos que una convivencia continuada entre los adolescentes con un espacio más limitado, provoca vínculos afectivos más intensos donde rechazan el daño físico motivado por las consecuencias que pudiesen causar en su situación

de régimen frente al verbal que es más permisivo y difícil de detectar en su control por parte de los responsables de su cuidado en el centro, si bien siguiendo a Musitu, Clemente, Escart, Ruiz-Pérez y Román (1990), la familia es un ente insustituible como sugieren la mayor parte de teorías psicosociológicas para el adecuado desarrollo personal de la población joven.

En lo concerniente al Bullying, más de la mitad de los participantes señalaron que en algún momento habían sido testigos de casos de Bullying sin estar involucrados y únicamente un 5% de ellos decían ser acosadores; datos que nos confirman que estos comportamientos y conductas están arraigadas en estas poblaciones adolescentes, al hilo de esto se manifestaron Cerezo (1997); Avilés y Monjas (2005) y Cerezo (2009) que en sus estudios hallaron valores superiores al 40% de involucración en actos similares.

En cuanto a la satisfacción y autoestima, la mitad de los adolescentes indicaban tener una autoestima alta y encontrarse satisfechos; aunque debemos destacar como una cuarta parte de los adolescentes indicaban tenerla baja, según Rodríguez-Naranjo y Caño-González (2012), esta fluctúa en función de las circunstancias específicas que experimenta el individuo, por lo que esta oscilación puede explicar que no existan dichas diferencias. Los niveles de autoestima bajos pueden resultar preocupantes, ya que existen diversos estudios que la asocian con otros problemas psicosociales (Jankauskiene, Kardelis, Sukys, y Kardeliene, 2008; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Garaigordobil, 2011; Suresh y Tipandjan, 2012; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013; Estévez, Emler, Cava e Ingles, 2014).

Señalar que del estudio se extrae que las chicas realizan menos actividad física que los varones, aspectos similares a los constatados en los estudios de Arruza y Arribas (2001), Nuviala y Nuviala (2003), Casado et al. (2009), Jiménez-Torres, Godoy-Izquierdo y Godoy-García (2011) y Castillo y Giménez (2011), que indican que en la mayor parte de los ámbitos occidentales la actividad física es un concepto arraigado a lo masculino frente a lo femenino en jóvenes de distintas características; asimismo se detectó que los

adolescentes masculinos preferían especialidades deportivas con contacto que, como indican Isorna, Rial, Vaqueno y sanmartín (2012) se centraban exclusivamente en el fútbol.

Igualmente reportar que los chicos desarrollan más deportes colectivos con contacto que ellas (Ruiz, García y Hernández, 2001).

Los datos mostraron en referencia a la actividad física y el lugar de residencia la no aparición de diferencias, lo que establece que la práctica de AF es similar en ambos grupos, si bien sin embargo hemos detectado un incremento en la realización de deporte de este colectivo en acogimiento residencial frente al de otras poblaciones de la misma edad pero distinto status residencial coincidiendo con lo reportado por Spencer (1996), Suárez e Ingerto (2009) y Oliveros (2012), aludiendo a que su realización está estrechamente indicada en la educación de colectivos juveniles polémicos.

Por el contrario al realizar la comparativa entre modalidad de actividad física y lugar de residencia, los que no residían en el domicilio familiar desarrollaban más actividades de la modalidad de contacto, tanto en individuales como en colectivos frente a los que residen en el domicilio familiar.

Del análisis se extrajo que las calificaciones eran peores en el género masculino que en las chicas, Hoxby (2000) indica que las participantes femeninas generan un mejor entorno de aprendizaje en los alumnos. Igualmente señalar que se hallaron peores calificaciones entre los participantes que se encontraban en acogimiento residencial, que aquellos adolescentes que vivían con sus familias, por tanto consideramos que el referente parental es un elemento esencial en el rendimiento académico (Calero, Escardibul y Choi, 2012) y todo estos elementos como manifiestan Velaz y De Paz (2010) o Jiménez-Ramírez (2012), hacen que este tipo de alumnado plantee incapacidades en la adquisición de competencias claves para el ejercicio de la ciudadanía.

En cuanto a los itinerarios curriculares se establecía mayor opción de Trabajar y matricularse en Formación Profesional en los estudiantes varones y en los alumnos/as que

residían en acogimiento residencial; esto viene propiciado porque son adolescentes en riesgo pues son susceptibles de tener en un futuro fracaso escolar, así Calero et al., (2012), indican que más de un 28% de los jóvenes españoles no llegan a graduarse en Secundaria y que de ellos casi el 20% vienen o incurrir en el fracaso PISA, y el restante 8% tiene su casuística en comportamientos o conductas anómalas y en la misma línea que se manifestaba en las líneas anteriores en nuestro estudio estos adolescentes tenían niveles de Agresividad elevados en comparación con los que pretenden seguir cursando la opción de Bachillerato.

Los adolescentes masculinos mostraron mayor agresividad manifiesta o directa, mientras en la relacional o indirecta se percibieron cifras similares excepto en la relacional pura (mayor en las chicas) y en la relacional reactiva incrementada en los varones, entendemos que estos valores se hallan condicionados por la estructura anatómica, fisiológica y psicológica del varón que muestra una mayor fortaleza física (Ramírez y Andreu, 2003), mientras que las chicas fomentan más actitudes de índole verbal.

En el estudio por género de las tres subescalas se observó que las víctimas se distribuían equitativamente entre hombres y mujeres (Schwartz et al., 1997; Solberg y Olweus, 2003; Espelage, Mebane y Swearer, 2004; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006; Veenstra, Lindenberg, Zijlstra, De Winter, Verhulst, y Ormel, 2007; Rodkin y Berger, 2008). Pero las chicas presentaban índices de victimización relacional superiores a los de los varones al igual que plantearon en sus estudios diversos autores que caracterizaban a las féminas como personas no de violencia directa o manifiesta sino como más propensas a conductas verbales (Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Defensor del Pueblo 2007; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Palenzuela, 2008; Gázquez et al., 2010). Asimismo en el género masculino los valores de victimización física iban en aumento con la edad, en nuestro estudio observamos como en los adolescentes más jóvenes (13 años) los valores medios están ligeramente incrementados con el resto de edades pero sin deparar modificaciones sustanciales, Archer (2004); Vigil-Colet, Morales-Vives y Tous (2008); Santisteban y Alvarado (2009); Morales-Vives y Vigil-Colet, (2010); Mestre, Tur, Samper y Malonda (2011); López y De la Caba, (2011) entre otros señalaban que el intervalo de 12

a 15 años, es donde se alcanzan mayores niveles de victimización, motivado sobre todo por la inestabilidad emocional. En este sentido Rose et al., (2004) y Toldos (2005) aluden a que en estas edades aparece un aumento de percepción de la popularidad por el uso de la violencia relacional, sobre todo entre las chicas, y cuya finalidad no es otra que la de mejorar su estatus social, y en cambio la violencia manifiesta se da más entre los varones ya que conlleva contacto físico entre las partes, víctima y agresor, cursándose la reacción ante cualquier tipo de agresividad (Moreno et al., 2009).

Entre los adolescentes había más acosadores entre los varones e igualmente eran más testigos de hechos violentos mientras las chicas lo sufrían más y a la vez percibían menos estos sucesos, esto confirma lo planteado por Bettencourt y Miller (1996); Olweus (1998); Cerezo (2001); Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009) y Povedano et al., (2012a), que señalan como agresor principalmente al varón (en una proporción de 3 a 1), mientras que las chicas suelen ser víctimas de las agresiones y en ocasiones víctimas-provocadoras, además citan que entre los chicos se implican de una forma muy directa en comportamientos de índole violenta; asimismo Hilt y Nolen-Hoeksema (2009), hace mención a que las chicas involucradas en conductas violentas se le implica con bajos niveles autoestima y satisfacción, y en algunos casos con signos de tipo depresivo; y Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004), marcan que la exclusión social, es la forma más frecuente de violencia utilizada por ellas.

Nuestros resultados sugieren que la conducta violenta en todas las subescalas es mayor en adolescentes que no residen en el domicilio familiar, son coherentes con los constatados en investigaciones previas que indican que este tipo de participantes podrían mostrar inclinación hacia conductas y comportamientos violentos (Rodríguez, 2004), puesto que el adolescente en relación con sus iguales pretende conseguir una reputación social, reconocimiento o status, y al hilo de lo indicado por Povedano et al., (2012) se hace patente lo importante de analizar poblaciones adolescentes fuera del contexto escolar. Que existan más conductas violentas en centros residenciales de adolescentes es causa de factores múltiples, debemos considerar que estos jóvenes se encuentran en el centro por falta de recursos económicos de sus familias, por problemas de reclusión de sus progenitores, por

problemas de emigración, por maltrato familiar, por abandono y otros causas que estigmatizan y marcan psicológicamente de manera negativa y a veces muy profunda a esas edades y que si a todo eso unimos que los adolescentes empiezan a buscar un estatus entre sus iguales y que muchos de los agresores han sido víctimas anteriormente, resultando en suma, que tenemos unos adolescentes a la defensiva, pero la residencia escolar debe ser vista no exclusivamente como un lugar para residir sino que debe de incluir el concepto de comunidad de convivencia, fomentando la interacción entre conductas y actitudes. (Valadez y Martín del Campo, 2008).

El parámetro Residencia Habitual presentó valores medios incrementados en todas las subescalas tanto de Agresividad como de Victimización, en adolescentes en régimen de acogimiento residencial que aquellos jóvenes que si vivían en el ámbito familiar, estos habían sufrido más acoso que los que vivían en el domicilio familiar, con mayores índices de agresividad y victimización, esto entendemos que viene producido por factores personales de riesgo condicionantes (Barudy, 1998; Bemak y Keys, 1999; Cerezo, 2006; Cerezo, 2009).

Entendemos que los adolescentes de internado, acogimiento o residencia vienen condicionados indirectamente por dos elementos, uno que es el marco social y otro el entorno familiar. Para entender el primero debemos mencionar a Díaz-Aguado et al., (2004), que consideran que para analizar la problemática es imprescindible el estudio del marco social, porque de este van a derivar numerosos hándicaps que afectan a la actitud y educación; en referencia al segundo “contexto familiar” Oliveros y Barrientos (2007); Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga y Del Moral (2011) coinciden en que existe una relación directa con la victimización que se sufre en la escuela, puntualizando que jóvenes que crecen en un ambiente familiar positivo, tienen unas relaciones más positivas con sus iguales, si bien tampoco se debe obviar que los padres cada vez en más ocasiones actúan como meros espectadores (Moreno-Olivos, 2010), propiciando actitudes negativas en adolescentes, aunque como reportan Musitu et al., (1990) o Díaz-Aguado et al., (2004), la familia es un ente insustituible como sugieren la mayor parte de teorías psicosociológicas para el adecuado desarrollo personal de la población joven y no ocasionando factores

personales de riesgo condicionantes de la aparición de violencia juvenil (Bemak y Keys, 1999 y Cerezo, 2009), e incluso Cohen, Esterkind de Chein, Lacunza, Caballero y Martinengh (2011), afirman que en su estudio sobre adolescentes de contextos de pobreza, estos presentan comportamientos de sensibilidad y de interacción con sus iguales.

También debemos de considerar que una convivencia continuada entre los adolescentes con un espacio más limitado, provoca vínculos afectivos más intensos donde rechazan el daño físico motivado por las consecuencias que pudiesen causar en su situación de régimen frente al verbal que es más permisivo y difícil de detectar en su control por parte de los responsables de su cuidado en el centro,

En este estudio se constató que había más índice de victimización entre los estudiantes de centros concertados/ privados que de los públicos, así es recogido también en el Informe Reina Sofía (Serrano y Iborra 2005), el del Defensor del Pueblo (2007) o en el de Jiménez, Estevez, Musitu y Murgui (2007). En cambio Félix-Mateo, Soriano-Ferrer y Godoy-Mesas (2009) en su estudio de adolescentes en la ESO de la Comunidad Valenciana, dice lo contrario basándose en datos obtenidos On line por los propios Centros en el Registro Central de Incidencias, o también es contrario a lo planteado por López-Castedo et al., (2010), que señalaba cuestiones ideológicas en los diversos centros, como causa de la problemática.

Se detecta que los varones presentan una autoestima más alta que las chicas invirtiéndose los datos en la autoestima baja corroborando lo señalado por ciertos autores que puntualizan divergencia entre autoestima por sexo como Pastor, Balaguer y García-Merita (2003) y Cava et al., (2006), que en poblaciones adolescentes la autoestima en chicas era más baja que en chicos, propiciado por factores de tipo fisiológico y de imagen corporal; Lackovic, Dekovic y Opacic (1994), parten de la idea de que la maduración física propicia un efecto sobre la autoestima.

Aquellos adolescentes que residen en el domicilio familiar poseen una autoestima más alta que los no residentes, propiciado por la población de residentes donde casi un tercio de los

mismos se caracterizaban por tener bajos niveles de autoestima, aludiendo Robins, Hendin y Trzesniewski (2001); Silvertone y Salsali (2003) o Herrera, Pacheco, Palomar y Zavala (2010) a factores de trastornos psicológicos, carencias de bienestar general y falta de seguridad en las relaciones interpersonales. Nuestros datos obtienen cifras similares a los estudios de Musitu et al., (1990); Ulloa (2003); Carcelén y Martínez (2008) o Gianino (2012), asimismo señalar que los adolescentes residentes o internos granadinos se encontraban bastante satisfechos con la vida que tenían, al hilo de esto y para fundamentar lo hallado autores como Nansel, Haynic y Simona-Morton (2003) y Povedano et al., (2012b), puntualizaban que aquellos adolescentes que han sufrido alguna victimización motivada por una agresión muestran una satisfacción en la vida y una autoestima más baja que aquellos que no se han sentido o han sido víctimas.

Si atendemos a las variables físico-deportivas (práctica de AF y modalidad) según los parámetros de calificación media e itinerario, no se apreció ningún tipo de asociación.

Aquellos adolescentes que practicaban actividad física de una forma continua mostraron niveles de agresividad manifiesta más altos que los que no realizaban, esto es debido a que los adolescentes practicantes asiduos del deporte empiezan a competir, perder para ellos es frustrante, se preocupan de demostrar mejor habilidad que los demás, todo esto hace que se establezca una relación entre resultado y agresión como señalan en sus estudios Duda, Olson y Templin (1991) y Duda y Huston (1995), trasladando esa competitividad a su vida social de una manera inconsciente. Gómez (2007), señala que la violencia y su actitud ante ella en el contexto físico deportivo tiene solución y es importantes que todos los estamentos educativos fomente su erradicación, ya que la práctica deportiva genera un alto potencial de autoestima y desarrollo social en los adolescentes y es un medio para controlar de valores que actúan en beneficio de la sociedad Weinberg yGould (1996); Pelegrín, Martínez y Garcés de los Fayos (2000); Pelegrín (2004).

La práctica regular de Actividad Física era más asidua entre los varones, sujetos con agresividad manifiesta y con victimización física, entendemos que esto es producido porque los adolescentes practicantes asiduos del deporte empiezan a competir, perder para ellos es

frustrante, se preocupan de demostrar mejor habilidad que los demás, todo esto hace que se establezca una relación entre resultado y agresión como señalan en sus estudios Duda et al., (1991) y Duda y Huston (1995), trasladando esa competitividad a su vida social de una manera inconsciente, al hilo de esta situación Gómez (2007), señala que conductas violentas en el contexto deportivo tienen solución y estas vienen determinadas por el alto potencial de autoestima y desarrollo social que genera el deporte en los jóvenes como señalan Pelegrín et al., (2000).

Asimismo los sujetos que practican deportes individuales con contacto y deportes individuales sin contacto son los que presentan mayores valores en agresividad manifiesta. El motivo de estas altas puntuaciones radica en el tipo de modalidad deportiva, ya que al tratarse de deportes individuales, la socialización con los compañeros no tiene lugar (Pelegrín 2001a, 2001b). De esta manera, el adolescente deja de poner en práctica valores prosociales como son la cooperación y la convivencia (Pelegrín, 2002).

En lo que respecta a la práctica de Actividad Física y modalidad deportiva y su relación con comportamientos agresivos y de Bullying los datos mostraron escasa relación al igual que los estudios de Castillo et al. (2004), Boixadós et al., (2004), Collado (2005) y Gimeno et al. (2011); al hilo de estudios como los de Pelegrín (2004) y Chahín-Pinzón y Libia (2011) se observan los beneficios, tanto fisiológicos como psicológicos, que aporta la actividad física y cómo ésta favorece el control de impulsos y los niveles de agresividad. Sin embargo no debemos obviar lo plasmado en diversos estudios (Olmedilla, Lozano, Ato, Garcés de los Fayos y Ortega, 2009) que afirman que la figura del padre y/o la madre y del entrenador inciden de forma negativa en los deportistas y que, conforme se aumenta la edad de los adolescentes las connotaciones agresivas van en aumento. Asimismo Weinberg y Gould (2010), elaboran unas directrices a seguir en este campo donde incluyen a medios de comunicación, padres, entrenadores y jugadores como elementos a integrar.

Del estudio extraemos que tanto la agresividad manifiesta como la relacional aumentan sus valores medios conforme peores son las calificaciones, aspecto idéntico al que acontece en los niveles de victimización, por lo que establecemos una asociación totalmente perceptible

entre conductas y comportamientos violentas con notas bajas, por lo que en estudiantes con problemas de tipo disciplinario es mayor el abandono escolar como reflejan Jiménez-Ramírez, Luengo y Taberner (2009) y Mena et al., (2010).

Así pues tenemos, por un lado, la **Victimización de tipo Verbal**, que arrojó divergencias en sus asociaciones de tal manera que en adolescentes con autoestima baja se obtuvieron valores más elevados en esta subescala, autores como Estévez, Martínez y Musitu (2006) y Cava et al., (2006) indicaron que una baja autoestima puede ser indicativa de que el adolescente es víctima de agresiones y abusos, en este sentido este factor que consiste en recibir por parte de un igual o de varios iguales, de manera reiterada en el tiempo, humillaciones, insultos, burlas, amenazas y apodos hirientes hacia su persona o seres queridos como reflejan Rodríguez (2010) y Povedano et al., (2012b), origina un perfil psicosocial más bajo.

En cambio la **Victimización de tipo Física**, predominante y característica de los varones y sujetos con baja autoestima que reciben puñetazos, empujones, patadas, tirones de pelo, pellizcos y cualquier otro daño físico, con objetos o sin ellos, por parte de sus iguales como señalan Estévez et al., (2006); Cava et al., (2006) y Rodríguez (2010).

En la **Victimización de tipo Relacional** la alta puntuación del género femenino y adolescentes con baja autoestima, generaron incrementos en esta subescala, así el perfil de las chicas está encaminado desde edades tempranas a crear y mantener relaciones sociales, y por tanto, como consecuencia de esto, lo peor que les puede pasar es sentirse aisladas, generándoles ansiedad y sentimientos de poca valía personal como indican Austin y Joseph (1996); Estévez et al., (2008) y Kuppens et al., (2008). Algunas de las consecuencias de esta situación son los altos niveles del sentimiento de soledad y problemas emocionales Woods, Done y Kals (2009).

De esta manera, la autoestima puede variar en función del éxito o fracaso que consiga en la práctica de Actividad Física (Crocker, Sommers y Luthanen., 2002; Crocker, Brook, Niiya y Villacorta, 2006).

En cuanto a las ecuaciones estructurales, debemos indicar que se hicieron dos modelos (por lugar de residencia y género); en el caso de Bullying, Conducta Violenta y Victimización los adolescentes residentes fuera del contexto familiar eran más acosadores y habían sufrido más acoso que los que vivían en el domicilio familiar, con mayores índices de agresividad y victimización, esto entendemos que viene producido por lo que numerosos autores llaman factores personales de riesgo condicionantes de la aparición de violencia juvenil (Barudy, 1998; Bemak y Keys, 1999; Cerezo, 2006; Rodríguez, Seoane y Pedreira, 2006 y Cerezo, 2009); también señalar que no se desprende ningún tipo de relación con la actividad física.

Entendemos que de los análisis realizados se desprende que se le da mayor importancia a la agresividad relacional que a la manifiesta tanto en el género como en el lugar de residencia; por tanto existe un descenso en la autoestima conforme aumenta la agresividad relacional más notorio aun en el caso de adolescentes que residen fuera del hogar familiar; y en este colectivo se determina una mayor relación entre este tipo de agresividad (relacional) con la victimización.

Por género se puede observar como en ambos casos y al igual que en los residentes la agresividad relacional es mayor; pero se ha encontrado la particularidad de que en el caso de la mujer el tener este tipo de agresividad le produce ser más víctima; mientras que el varón se ve menos afectado por el rechazo directo, es menos víctima; sin embargo se produce una disminución en la autoestima cosa que no sucede en la mujer, al igual que indican Cava, Musitu y Murgui (2006) o Martínez, Buelga y Cava (2007).

CONCLUSIONES

VII. CONCLUSIONES.

Como principales conclusiones que se extraen de la investigación realizada tenemos:

- Las proporciones por género de esta investigación son similares; asimismo se constató que uno de cada diez adolescentes no vivía en residencia familiar; que la mayor parte de los adolescentes realizaban Actividad Física de forma continuada y la mayor parte practicaban deportes colectivos de contacto.
- Más de la mitad de los adolescentes indicaron que sin ser agresores sí que fueron testigos de casos de Bullying sin estar involucrados en ellos, asimismo los niveles de Agresividad (Manifiesta y Relacional) eran similares, mientras que la Victimización de tipo Verbal, mostró una tendencia media superior a las otras categorías y que dentro de cada una de ellas la de tipo reactiva es la más propensa hacia la negatividad.
- La mayoría de los alumnos mostraron una evidente disposición a seguir cursando sus estudios en Bachillerato, para después poder insertarse en el contexto universitario; igualmente indicar que más de la mitad de los estudiantes tenían una nota de Aprobado y en lo que respecta a la satisfacción y autoestima, la mitad de los adolescentes indicaban tenerla alta y encontrarse satisfechos.
- Por género debemos que indicar que los varones residen más que las chicas fuera del hogar familiar, la victimización de tipo física es mayor, había más acosadores y eran más testigos de hechos violentos; mostraron una mayor agresividad manifiesta; asimismo la práctica de actividad física era mayor y sobretodo en deportes colectivos de contacto; se percibió una mayor autoestima; asimismo presentaron calificaciones peores y mostraron una mayor opción de trabajar y matricularse en Formación Profesional que las chicas; mientras estas sufrían una mayor

victimización relacional, caracterizándose por ser más acosadas y por percibir menos los casos de Bullying.

- Se constató que los adolescentes que no vivían en residencia familiar, mostraron niveles de agresividad y victimización muy altos en comparación con los que si residían en el hogar familiar; también eran más acosadores y habían sufrido más acoso; la práctica de actividad física es similar en ambos grupos aunque los residentes fuera del hogar familiar realizan más modalidades de contacto; estaban menos satisfechos y tenían niveles de autoestima más bajos al igual que las calificaciones eran peores y tenían más intención de trabajar que los residentes en el hogar familiar.
- Los chicos en acogimiento residencial son más agresivos físicamente, mientras que las chicas presentan índices de agresividad verbal más altos. Un tercio de las chicas en régimen de internado no desarrollaban Actividad Física de forma cotidiana y se establece un perfil claro de varones, en régimen de acogimiento residencial, con bajas calificaciones y que no quieren estudiar Bachillerato asociados a comportamientos de Agresividad y Victimización.
- Los adolescentes que regularmente realizaban deporte mostraron conductas agresivas de tipo manifiesta muy superiores a los adolescentes sedentarios; no se generó ninguna asociación entre la modalidad deportiva y conductas violentas; asimismo se establece una mayor satisfacción y autoestima en los que realizan actividad física y no se establece asociación con factores académicos.
- No se generó ninguna asociación entre los parámetros de agresividad y autoestima pero si se detectó que conforme la agresividad manifiesta y relacional aumentan sus valores medios peores son las calificaciones, aspecto idéntico al que acontece en los niveles de victimización, por lo que establecemos una asociación totalmente perceptible entre conductas y comportamientos violentas con notas bajas.

- Se detecta en el análisis de las ecuaciones estructurales una mayor agresividad relacional que manifiesta, que esta relación es directa y que en ambos modelos no se determina ninguna asociación con la actividad física.
- En el caso de los no residentes se determina una mayor agresividad relacional que en los residentes y esta es directamente proporcional con el aumento de la victimización y la disminución de la autoestima.
- Se detecta que el adolescente masculino se ve menos afectado conforme aumenta la agresividad relacional respecto a la victimización, la cual no se altera. Sin embargo detectamos que disminuye notoriamente la autoestima; aspecto que se produce inversamente en el caso de la mujer.

LIMITACIONES

VIII

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Con respecto a las características de la investigación realizada y expuestas en el marco metodológico plantearemos las limitaciones que se han detectado:

- En primer lugar debemos recordar que el diseño del estudio fue de carácter descriptivo y de corte transversal, dando lugar por tanto a una única recogida de datos, por lo que en numerosos casos no se pudo recoger la plantilla al completo. En este sentido queremos exponer la importancia y valor añadido que hubiera supuesto para esta tesis la recogida de datos en varias ocasiones, para de esta forma poder añadir más participantes a la muestra y haber recogido los grupos al 100%.
- Otra limitación corresponde a no haber recogido los datos al final del curso académico pues los estudiantes hubiesen clarificado y expuesto de una manera más certera tanto la calificación final como el itinerario curricular a seguir en el curso siguiente.
- También hubiera sido de gran ayuda para obtener resultados más fiables y objetivos haber contado con un tamaño de muestra mayor, recogiendo datos de poblaciones cercanas, sobretodo de la provincia.
- Otra de las limitaciones ha sido la de no incluir subescalas dentro de los parámetros de Actividad Física (si la actividad es individual o colectiva o tipo de actividad), y pone de manifiesto para próximos proyectos la importancia de incluir algún agente de intervención (deporte) como medio de prevención de la agresividad en los adolescentes.
- La principal limitación de este estudio ha sido el difícil acceso a instituciones de menores lo que en parte ha condicionado la extracción total del alumnado en acogimiento residencial.

PERSPECTIVAS FUTURAS

IX

IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Los hallazgos de esta investigación implican una aportación importante al ámbito objeto de estudio, pero no debemos obviar que es un primer paso hacia trabajos posteriores, entre las perspectivas futuras de investigación destacamos:

- Implantar programas de intervención que fomenten la adquisición de valores mediante la práctica deportiva, de manera que aumenten los niveles de autoestima y disminuya la agresividad.
- Se realizarán estudios similares en las localidades cercanas a Granada (Provincia), así como en otras capitales de Provincia, que nos permita contar con un tamaño de muestra mayor.
- Será importante para próximos proyectos la importancia de incluir algún agente de intervención (deporte) como medio de prevención de la agresividad en los adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

X

X. REFERENCIAS



- AA.VV. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid
- AA.VV. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.
- Adams, G. R. (2005). *Adolescent Development*. En T. P. Gullota & G. R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems* (pp. 3-16). Nueva York, NY, EE. UU.: Springer.
- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, *34*, 932-937.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa, claves Teóricas*. España.
- Alderman, M. K. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Alsaker, F. D., y Vilén, U. L. (2010). El bullying en la edad preescolar. En Ortega, R. (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 129-164). Madrid: Alianza Editorial.
- Álvarez-Cienfuegos, A. y Egea, F. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud. Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, (62), 35-42.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C., et al., (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología de la Salud*, *1*, 139-153.
- Alvariñas, M., Fernández, M.A. y López, C. (2009). Actividad Física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, *6*, 113-122.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez -Miguel, P. A., Sánchez -Oliva, D. y García-Calvo, T. (2009). Análisis del conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad en jóvenes deportistas: Importancia de padres y madres. *Acción*

- Psicológica*, 6(2), 45-54.
- Ambris, J.C. (2013). *Estilos de enseñanza-aprendizaje en relación con la satisfacción y ansiedad que provoca el fútbol en edades tempranas en Ciudad del Carmen (México)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Anderson, C.A y Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C.A. y Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreu, J.M., Peña, M.E. y Ramírez, J.M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14,37-49.
- Antón, J. y López, J. (1989). La formación y el aprendizaje de la técnica y la táctica. En D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 227-246). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Araujo, R. y Díaz, G. (2000). Un enfoque teórico metodológico para el estudio de la violencia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 24(2), 85-90.
- Archibald, A. B., Graber, J. A. y Brooks-Gunn, J. (2003). Pubertal processes and physiological growth in adolescence. En G. R. Adams y M. Berzonsky (Eds.), *Handbook on adolescence* (pp. 24-47). Malden, MA,EE. UU.: Blackwel
- Archre, J. (2004). Sex differences in reward settings: A meta-anlytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-332.
- Ardrey, (1969). *Génesis en África*. Barcelona: Hispano Europa.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: WK Educación.
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, EC-LIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Arranz, E. (2004). *Psicología y Desarrollo Psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Arribas, M.C (2004).Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión* 5(17).
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S. y Cecchini, J.A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 171-183.

- Arruza, J. y Arribas, S. (2001). *Estudio sobre los hábitos deportivos de la población de Gipuzkoa*. Gipuzkoako: Foru Aldundia Kirolarte.
- Astor, R. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65, 1054-1067.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 331-336.
- 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.
- Avellosa-Caro, I. y Avellosa-Peña, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. Revista Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Estudios de Juventud*, 62.
- Averill, J.R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Avilés, J. M. (2002) *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Ayerbe, P. y Aramendi, P. (2006). *Aprender a convivir en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.

B

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Internacional Thomson.
- Balaguer, I. (1999). Los procesos motivacionales y su aplicación al mundo del deporte y el ejercicio. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 9, 121-134.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., Pastor, Y. y Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de

- vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 26, 33-56.
- Ballabriga, A. y Carrascosa, A. (1998). *Tendencias y controversias en la composición de las fórmulas para la alimentación de los lactantes*. Madrid: Ergón.
- Baltes, P.B., Rease, H.W. y Lipsitt, R.B. (1980). Life Span Development Psychology. Introduction to research Methods. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-101.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A Social Cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barefoot, J.C. (1992). Developments in the measurement of hostility. *En: Friedman, H.S. (Ed.), Hostility, Coping and Health*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Barnow S, Lucht M y Freyberger HJ (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.
- Baron, R.A. y Richardson, D.R. (1994). *Human Aggression*. Plenum Press: New York.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Batalla, A. y Martínez, P (2002). *Los deportes individuales*. Barcelona: Inde.
- Bauman, A. y Craig, C.L. (2005). The place of physical in the Who Globaln Strategy on Diet and Physical Activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2,10.
- Bemak, F. y Keys, S. (1999). *Violent and aggressive youth. Intervention and prevention strategies for changing times*. California: Crowing Press.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1998). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59- 73.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes. consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press
- Bleiberg (1994)
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Economía.
- Bettencourt, B. A. y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.
- Biddle, S. J. y Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity determinants, well-being and interventions*. Routledge: London.
- Billat, V. (2002). *Fisiología y metodología del entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. Muralla.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Bleiberg, E. (1994). Normal and pathological narcissism in adolescence. *American Journal of Psychotherapy*, 48, 30-51.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. España: MAD S.L.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- Branden, N. (2004). *Como mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Briggs, D. C. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooks-Gunn, J. y Reiter, E. O. (1990). The role of pubertal processes in the early adolescent transition. En S. Feldman y G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 16-53). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Browne, K.D., Hamilton-Giacritsis, C.E., Johnson, R., Ostergren, Leth, I., M Agathonos, H., Anaut, M., Herczog, M., Keller-Hamela, M., Klimakova, A., Stan, V., Zeytinoglu, S. (2005). A European Survey of the number and characteristics of children less than three in residential care at risk of harm. *Adoption and Fostering*, 29 (4), 1-12.

- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En: K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brueckner, L. S. y Bond, G. L. (1974). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Brunelle, J. P. (2005). Introdução ao treino da decisão: conceitos e exemplos no voleibol. En Araújo, D. (ed.), *O contexto da decisão: A acção táctica no desporto* (pp. 379-387). Lisboa: Edição Visão e Contextos
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's attraction to physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59–77.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- Buendía, L., González, D. y Pozo, T.C. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: España.
- Bullock, R., Little, M. y Milham, S. (1993). *Going home: the return of children separated from their families*. Londres: Dartmouth.
- Busquet, J. y Samaranch, G. (2005). *Ciberculturas.target* Trípodos Extra. II Congrés Internacional Comunicació i Realitat. Barcelona: 147-156
- Buss, A.H (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Bustillos, A., Silván-Ferrero, M. P., Gaviria, E. y Morales, J. F. (2008). Variables psicosociales y acoso Escolar: el papel de las normas de grupo y la identificación grupal. *Revista de Psicología Social*, 23, 151-161.
- Byrnes, J. P. (2003). Cognitive development during adolescence. En G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 227-246). Oxford: Blackwell.

C

- Cabrera, O. (2002). Psychological and behavioral correlates of adolescent gang involvement. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineerin*, 62(11), 5405.
- Cajide, J., Porto, A. y Martínez, E. (2004). *Metodología en la investigación educativa actual* En Muralla, L. (Ed.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*, Madrid.
- Calero, J., Escardibul, J. O. y Choi, A. (2012). El fracaso escolar en la Europa Mediterránea a través de PISA-2009: Radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 69-104.
- Call, K., Riedel, A.A., Hein, K., McLoyd, V., Petersen, A. y Kipke, M. (2002). Adolescent Health and Well-being in the 21st Century: A Global Perspective. *Journal of Research on Adolescence* 12(1), 69-98.
- Calvo, A.R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: Eos.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Carballo, J.L., García, O., Secades, R., Fernández, J.R., García, E., Errasti, J.M. y Al-Halabi, S. (2004). Construcción y validación de un cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 16(4), 674-679.
- Carcelén, M.C. y Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., 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(5), 1185-1229.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carlo, G., Mestre M.V., Samper, P., Tur, A. y Armenta, B.E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of

- prosocial and aggressive behaviors. *Personality and individual differences*, 48(8), 865-962.
- Carlson, N. (1994). *Physiology of behavior*. New York: Allyn and Bacon.
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-33.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideración sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7(3), 863-882.
- Carroll, A., Houghton, S. y Baglioni, J.R. (2000). Goals and reputations amongst young children. The validation of the importance of goals and reputation enhancement scales. *Social Psychology International*, 21, 115-135.
- Carter, E. A. y McGoldrick, M. (1989). *The expanded family life cycle: A framework for family therapy*. Boston: Allyn y Bacon.
- Caruana, A. (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2º ciclo de ESO*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Caruana, A. (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia*. Alicante: Conselleria de Cultura, Educació y Sport.
- Casado, C., Alonso, N., Hernández, V., Barrera, A. y Jiménez, R. (2009). Actividad física en niños españoles. Factores asociados y evolución 2003-2006. *Revista Pediátrica Atención Primaria*, 11, 219-231.
- Casas, J., García, J. y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Revista Electrónica de Pedagogía "Odisea"*, 6.
- Castañeda, C., y Campos, M. C. (2012). Motivación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla) hacia la práctica de actividad físico-deportiva. *RETOS, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 57-61.
- Castillo, C., Balaguer, I., Duda, J. y García-Mérta, M. L. (2004) Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515.
- Castillo, E. (2003). *Hábitos de práctica de actividad física y estilos de la Universidad de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Castillo, E. y Giménez, F.J. (2011). Hábitos de práctica de actividad física del alumnado de la Universidad de Huelva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 127-144.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (1998). Patrones de Actividades Físicas en niños y adolescentes. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 54, 22-29.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 63, 22-29.
- Catena, A., Ramos, M.M. y Trujillo, H.M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cecchini J., Méndez A. y Muñoz J. (2002). Motivos de práctica deportiva en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531
- Ceñal, M. J. (2012) *Patrones normales de crecimiento y desarrollo físico. La Pubertad*. Madrid: Ergon.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-44.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114.
- Cerezo, F. (2008a). Agresores y Víctimas del *Bullying*. Desigualdades de sexo en la violencia entre escolares. *Informació Psicológica*, (94) 49-59. Extraído el 4 de marzo de *VARIABLES DE CONDUCTA, FACTORES DE RIESGO PARA LA SALUD Y ADAPTACIÓN INTEGRAL RELACIONADOS CON LA PROBLEMÁTICA BULLYING EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA*
- Cerezo, F. (2008b). Acoso escolar. Efectos del *bullying*. *Boletín de Pediatría*, 48 (206), 353-358.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26, 137-144.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 4(2), 131-145.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28 (3), 705-719.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas del logro*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Chacón, S., Anguera, M.T. y López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema*, 12(2), 127-131.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J.A. y Holgado, F.P. (2000). Validez en evaluación de programas: una comparación de técnicas de análisis basadas en modelos estructurales, teoría de la generalizabilidad y modelos multinivel. *Psicothema*, 12(2), 122-126.
- Chahín-Pinzón N. y Libia B. (2011). Actividad física en adolescentes y su relación con agresividad, impulsividad, Internet y videojuegos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 5(1), 9-23.

- Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva, U. y Vigil-Colet, A. (2011). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, 11(3), 979-988.
- Choi, A. y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 31-57.
- Coe, S., Teasdale, D. y Wickham, D. (1992). *More than a game*. London: BBC Books.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, S., Esterkind de Chein, A. E., Lacunza, A. B., Caballero, S. V. y Martinengh, C. (2011). Habilidades y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 167-185.
- Colás, M. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa, *Enseñanza*, 7, 41-50.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cometti, G. (2007). *La preparación física en el fútbol*. Barcelona: Paidotribo.
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Conflicto escolar* (24-04-2012). <http://www.conflictoescolar.es/2010/08/encuesta-sobre-el-estado-de-la-convivencia-en-centros-educativos/>
- Contreras, O.R., Fernández, J.G., García, L.M., Palou, P. y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 23-39.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65– 83.
- Corbella, J. (1994). *Concepto básico de adolescencia. La nutrición en la*

adolescencia. Barcelona: Folio.

- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Correia, I., Vala, J. y Aguiar, P. (2007). Victim`s innocence, social, categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 31-38.
- 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(1), 74 – 101.
- Crick, N.R., Casas, J.F. y Nelson, D.A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98 – 101.
- Crocker J, Brook AT, Niiya Y y Villacorta M (2006). The Pursuit of Self-esteem: Contingencies of self- worth and self-regulation. *Journal of Personality*, 74, 1749-1771.
- Crocker J., Sommers S.R. y Luhtanen, R.K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1275-1286.

D

- Danvin, J., Du Plessis, J., Ducros, L. y Compagnon, P. (1982). L`internat, ce mal aime...ce mal d`amier. *Action educative especialisee*, 91, 1-40.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- De la Herrán, A., García, C. y Imaña, A. (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: La vivencias de los jóvenes y sus familias. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 193-216.
- De Paúl, J. (2009). La Intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo* 1, 4-12.
- 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., Barrios, A. Van der Meulen, K. y Gutiérrez, C. (2003). Las

- distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 65-79.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 805-832
- Del Valle J. y Bravo A. (2009). *Intervención socioeducativa en Acogimiento residencial. Dirección General de Políticas Sociales y Centro de Estudios de la Administración Pública Regional de Cantabria*. Cantabria.
- Del Valle, J. F. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Del Valle, J. F., Bravo, A. y López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 33-41.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2009). Twenty years of foster care in Spain: Profiles, patterns and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 31, 847–853.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dirección General de Política Social, de las Familias y de la Infancia. (2011). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behaviour in youth. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* 3, 719-788.

- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987) Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dolan, M., Anderson, I. M. y Deakin, J. F. (2001). Relationship between 5-HT function and impulsivity and aggression in male offenders with personality disorders. *British Journal of Psychiatry*, 178, 352-359.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press Eddy.
- Doyal, L. y Gough, I. (1994). Teoría de las necesidades humanas. Barcelona: *Icaria/FUHEM*.
- Drexler, K., Schweitzer, J.B., Quinn, C.K., Gross, R., Ely, T.D., Mohammad, F. y Kilts, C.D. (2000). Neural activity related to anger in cocaine-dependent men: a possible link to violence and relapse. *American Journal of Addiction*, 9 (4), 331-339.
- Duda ,J.L., Olson, L.K. y Templin, T.J. (1991). The relation of task and ego orientations to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87
- Duda, J.L. y Huston, L. (1995). *The relationship of goal orientation and degree of competitive sport participation to the endorsement of aggressive acts in American football*, IXth European Congresson Sport Psychology, 665-662.
- Durán, A. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

E

- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). Stage/environmentfit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (pp. 139-186). New York: Academic.
- Eccles, J. S., Flanagan, C., Lord, S., Midgley, C., Roeser, R. y Yee, D. (1996). Schools,families and early adolescents: what are we doing wrong and what can we doinstead? *Developmental and Behavioural Paediatrics*, 17, 267-276.
- Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C., Wigfield, A., Reuman, D. y MacIver, D. (1993). *Development During Adolescence: The Impact of Stage/Environment Fit on*

- Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eddy, J., Leve, L. y Fagot, B. (2001). Coercive family processes: a replication and extension of Patterson's Coercion Model. *Aggressive Behavior*, 27, 14-25.
- Ekblad, E. (1986). Social determinants of aggression in a sample of Chinese primary school children. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 53(5), 515-553.
- Elkind, D. (1984). *All grown up and no place to go*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Elliot, A. y Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford Press.
- Elliott, G.R. y Feldman S.S. (1990). Capturing the adolescent experience. In SS Feldman y GR Elliott (Eds.). *At the thres hold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elzo, J., García, N., Laespada, M.T. y Zulueta, M. (2003). *Drogas y Escuela VI*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Trabajo Social
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). *Delinquency: cause or consequence of social exclusion?*. En D.Abrams, J. Marques y M. Hogg. (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp.211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Escartí, A. (2002). La teoría cognitiva social en el estudio de la práctica del ejercicio: El rol de la Autoeficacia. En ARRUZA, J.A. (ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*. Donosti: Universidad del País Vasco (EHU/UPV), 2002. p. 13-24.
- Espelage, D., Mebane, S. y Swearer, S. (2004). *Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences*. En D. Espelaga y Swearer (Eds). *Bullying in American school: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-35). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Esteban, R. M. (1999). La escuela hogar en España. *Innovación Educativa*, 9, 255-267.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Universitat de Valencia: Servei de publicacions.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., y Inglés, C. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23, 57-67.

- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and monaggressive rejectes students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial*, 21, 53-65.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2008). Violence and Victimization at School in Adolescence. En D.H. Molina (Ed.), *School Psychology: 21st Century Issues and Challenges* pp. 79-115. Nueva York: Nova Science Publishers
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 119-128.
- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Euling, S.Y., Selevan, S.G., Pescovitz, O.H. y Skakkebaek, N.E. (2008). Role of environmental factors in the timing of puberty. *Pediatrics*, 121, 167-171.



- Farrington, D. Loeber, R. Stallings, R. y Ttofi, M. (2011). *Bullying* perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, conflict and peace research*, 3(2), 74-81

- Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, aggression, and delinquency. In R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd. ed., pp. 627-664). Hoboken, NJ: Wiley.
- Farrington, D., Jolliffe, D., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. y Kalb, L. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boy's delinquency. *Journal of Adolescence*, 24, 579-596.
- Feldman, S.S. y Elliot, G.L. (1990). *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Cambridge: Harvard University Press.
- Félix-Mateo, V., Soriano, M. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la Educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51.
- Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Pirámide: Madrid.
- Fernández, J., Álvarez, E., y Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y aprendizaje*, 26(2), 235-249.
- Fernández-Daza, M. P. y Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 1-32.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Desenganchados de la educación. Factores, procesos y dimensiones del fracaso y el abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales.
- Fernández-Molina M., Del Valle J., Fuentes M.J., Bernedo I. y Bravo A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23(1), 1-6.
- Finkelstein, J.W., Susman, E.J., Chinchilli, V.M., Kunselman, S.J., D'Arcangelo, M.R., Schwab, J., Demers, L.M., Liben, L.S., Lookingbill, G. y Kulin, H.E. (1997). Estrogen or testosterone increases self-reported aggressive behaviors in hypogonadal adolescents. *Journal Clinical Endocrinology. Metabolic*, 82, 2433-2438.
- Fitzgerald, H. E. y Stormmen, E. (1975). *Psicología evolutiva*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo,
- Floody, O.R. y Pfaff, D.W. (1972). Steroid hormones and aggressive behavior: Approaches to the study of hormone sensitive brain mechanisms for behavior. *Aggression*, 52, 149-184

- Fox, K. y Biddle, S. (1986). Health Related Fitness Testing in Schools. Introduction and Problems of Interpretation. *The Bulletin of Physical Education*, 22 (3), 54-64.
- Fraile, A. (2005). Desarrollo y evolución de la toma de decisiones en el futbolista. *Training fútbol*, 114, 26-33.
- Freud, S. (1930). Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XXI - El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931). El malestar en la cultura (1930). Freud; S. Obras Completas, Ed. Amorrortu, 1984.
- Freud, S. (1984). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fuentes, F. (1992). El desarrollo social de los niños y la actividad física. *Infancia y Sociedad*, 13, 17-24.
- Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (2012). Informe ANAR sobre Violencia Infantil en España. Extraído de www.anar.org.



- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40.
- García-Ferrando, M. (2006). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología*, 64(44), 15-38.
- García-Ferrando, M. y Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Consejo Superior de Deportes
- García-Ferrando, M., y Mestre, J. A. (2002). *Los hábitos deportivos de la población de Valencia*. Valencia: Fundación Deportiva Municipal.

- Garfield, R. y Llanten C. (2004). The public health context of violence in Colombia. *Revista Panamericana Salud Publica*, 16(4), 266-271.
- Garrote, G., Lara .F. y Heras, D. (2011). *Análisis de la autopercepción de los adolescentes respecto a la protección que ejercen sus padres sobre ellos y su relación con el uso y abuso de las tecnologías de la información y de la comunicación. INFAD Revista de psicología*, 2(1), 21-34.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. y Palenzuela, M. M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 68-80.
- Gazquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psycholpgy*, 7(1), 93-105.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Gianino, L. (2012). La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Avances en Psicología*, 20(2), 79-90.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lacambra, D., París, F. y Ortiz, P. (2011). *El programa multicomponente "juguemos limpio en el deporte base: Desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010"*. II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar, Vitoria-Gasteiz.
- Gómez, A. (2007). La violencia en el deporte: un análisis desde la psicología social. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 63-87.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. y Sanagustín, M. V. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la comunidad aragonesa. Estudio preliminar*. Primera parte. El conflicto relacional en el ámbito educativo. Extraído el 23 de abril del 2012 desde: <http://bases.cortesaragon.es/bases/NDocumen.nsf/9cd39ed0285dc9b2c12570a100>

2a3f65/97f44886f93f372ec125758d0039eee7/\$FILE/indice_INFORME%20PRE
LIMINAR.pdf

- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- González-Funes, D., Bohajar, N. y Parra, J.A. (1986). Perspectiva histórica y concepción actual de los internados. *Revista de Pedagogía Social*, 12, 87-92
- González-Víllora, S. y Pastor, J.C. (2005). Revisión teórica y aplicación de un programa de enseñanza de valores a través del deporte educativo. En actas del I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física. Universidad de Jaén.
- Goñi, A., Rodríguez, A. y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 141-151.
- Google Maps. (2014). Imágenes de Granada. Extraído el 14 de marzo de 2014. Disponible en: [https://: Maps Google.es](https://maps.google.es)
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Granic, I., Dishion, T. J. y Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. In G. R. Adams, y Berzonsky, M. (Ed.), *The Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford, UK: Blackwell
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.
- Guilligan, C. (1982) *In a different voice. Psychological theory and woman development*. Cambridge: Harvard University Press
- Guterman, H. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimización and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Gutgesell ME y Payme N. (2004). Cuestiones relativas al desarrollo psicológico del adolescente del siglo XXI. *Pediatrics in Review*. 25(3), 79-85.



Hair, J.F. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and

- adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn y Bacon.
- Hauser, S. T. y Bowlds, M. K. (1990). Stress, Coping, and Adaptation. In S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 388– 413). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Herman-Giddens E., Wang L. y Koch,G.(2001). Secondary Sexual Characteristics in Boys. *Archives of Pediatric adolescent Medicine*,155
- Herman-Giddens, M. E., Wang, L. y Koch, G. (2001). Secondary sexual characteristics in boys: Estimates from the national health and nutrition examination survey III, 1988- 1994. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 155, 1022-1028.
- Hernández De Frutos, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002) Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, 50-62.
- Hernández Moreno, J (2005).*Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Inde: Barcelona.
- Hernández-Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández-Moreno, J. (1995). *La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva*, en D. Blázquez, (comp.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp. 287-310. Barcelona: INDE.
- Hernández-Pina, F. (1998). *Conteptualización del proceso de la investigación educativa*. En L. Buendía, P. Colas, F. Hernández. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (1-60), Madrid: Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrenkohl, T. I., Catalano, R. F., Hemphill, S. A. y Toumbourou, J. W. (2009). Longitudinal examination of physical and relational aggression as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence and Victims*, 24(1), 3-19.
- Herrera, M.F., Pacheco, M.P., Palomar, J. y Zavala, D. (2010). La Adicción a Facebook Relacionada con la Baja Autoestima, la Depresión y la Falta de Habilidades Sociales. *Psicología Iberoamericana* 18(1), 6-18.

- Hilt, L. y Nolen-Hoeksema, S. (2009). The emergence of gender differences in depression in adolescence. En S. Hoeksema (Ed.), *Handbook of depression in adolescents* (pp. 111-135). Nueva York: Routledge.
- Hodge, A. y Zaharopoulos, N. (1991). Self-concept and sport participation New Zealand. *Journal of Psychology*, 20, 12-16.
- Hu, L.T. y Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Huesmann, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, R., Eron, L., Czilli, E. y Maxwell, C. (1996). *Evaluating the role of normative beliefs as mediators and moderators in the prevention of aggression*. XII World Meeting of ISRA. 25-30 August, Strasbourg, France.
- Huntingford, F. y Turner, A. (1987). *Animal conflict*. London: Chapman-Hall.

I

- Ibarra, E. (1999). *Hacia un nuevo pacifismo*. Madrid: Movimiento contra la Intolerancia.
- Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A. y Martínez, P. (2011). *Informe. Situación del menor en la Comunitat Valenciana: víctima e infractor*. Centro Reina Sofía. Serie 18.
- Iglesias, D., Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctica y la mejora de la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(7), 43-50.
- II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016. (II PENIA). Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf
- Inglés, A. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J.M. y García-López, L.J. (2008). Prevalencia

de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.

Isorna, M., Rial, A., Vaquero, R. y Sanmartín, F. (2012). Motivaciones para la práctica de deporte federado y del piragüismo en alumnos de Primaria y secundaria. *Revista Retos*, 21, 19-24.

J

Jackson, A. E., Cicognani, E. y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships. En L. Verhofstadt-Denève; Y. Kienhorst y C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 1-12). Leiden University: DSWO Press.

Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. y Bosna, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specifics of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21 (3), 305-322.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. y Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.

Jessor, R., Donovan, J. D. y Costa, F. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and youth adult development*. New York: Cambridge University Press.

Jessor, R. (1993). Successful settings. *American Psychology*, 48, 117-126.

Jiménez, A. (2007). *Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la Provincia de Huelva: un estudio ecológico*. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 19-24). Almería: Grupo Editorial Universitario.

Jiménez, H., Rosales, M., Serio, A., Hernández, A. y Conde, E. (2007). *Incidencia del Bullying en Canarias*. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 29-34) Almería: Grupo Editorial Universitario.

- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Jiménez, R., Pérez, P. y García-Mas, A. (1999). Evaluación de la actividad física en la población juvenil de Mallorca. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 219-230.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Jiménez, T.I., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 473-485.
- Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Jiménez, T.I., Musitu, G., Ramos, M.J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Jiménez-Ramírez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 62-78.
- Jiménez-Ramírez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Jiménez-Torres, M.G., Godoy-Izquierdo, D. y Godoy-García, J.F. (2011). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3), 909-920.
- Jöreskog, K.G. (1977). Structural Equation Models in the Social Sciences: Specification estimation and testing. En P.R. Krishnaiah (Ed.), *Applications of Statistics*, pp. 265-287. Amsterdam: North Holland.
- Just.es (2014). Imagen de Granada. Extraído el 14 de Marzo de 2014. Disponible en: <http://www.just-eat.es/blog/la-comida-a-domicilio-online-llega-a-granada-de-la-mano-de-just-eat/>
- Juszcak, L. y Sadler, L. (1999) Adolescent development: setting the stage

for influencing health behaviors. *Adolescence Med*, 10, 7–17.

K

- Kahane, R. (1988). Multicode organizations: a conceptual frame work for the analysis of boarding schools. USA. *Sociology of education*, 1, 211-226.
- Kander, E., Schwartz, J. y Jessel, T.M. (2001). *Principios de neurociencia*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Kassinove, H. y Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. En H. Kassinove (Ed), *Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment* (pp. 2-27). Washington: Taylor and Francis.
- Kassinove, H. y Suckhodolsky, D.G. (1995). Anger disorders: basic science and practice issues. *Comprehensive Pediatric Nursing*, 18, 173 – 205.
- Keating, D.P. (1990). Adolescence thinking. En Feldman, S., Elliot, G. (1990). *At threshold: the developing adolescence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Koop, C.E. (1998). *The health consequences of smoking: Nicotine addiction*. Washington DC: Government Printing Office.
- Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 205-226). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. y Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46, 639-660.

L

- Lackovic, K., Dekovic, M. y Opacic, G. (1994). Pubertal status, interaction with significant others, and self-esteem of adolescent girls. *Adolescence*, 29(115), 691-700.
- 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.

- Lara, A.J. (2011). Transmission of social and educational values through sport. *Journal of Sport and Health Research*, 3(1), 5-6.
- Larson, R.W., Richards, M.H., Moneta, G., Holmbeck, G., y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Latorre, A. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Lerner, R. M. y Spanier, G. B. (1980). *Adolescent development: A life-span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Liebert, J. y Birnes, W. (2010). *Asesinos en Masa suicidas: Un estudio criminológico acerca del por qué matan*. Estados Unidos: CRC Press.
- Línea de atención sobre Ciberbullyng. (2012). Extraído de www.acosoescolar.info.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: The relationship between parent-child interaction and children's depressives symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26(4), 447-457.
- Lobos, M. (2012). *Teorías implícitas de profesores y estilos de aprendizaje de estudiantes de la carrera de psicología*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- López, C. y López, J.R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(2), 5-19.
- López, R. y De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68.
- López-Castedo, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- López-Romero, L. y Romero, E. (2010). Goals during adolescence and their relationship with antisocial behavior. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 166- 177.
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. New York: Harcourt.

- Loser, F. y Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of *bullying* and victimization at school: a follow-up from childhood to adolescence. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3 (2), 89-96
- Loukas, A., Paulos, S.K. y Robinson, R. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345.
- Loukas, A., Paulos, S.K., y Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control, *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345.
- Loveland, J. M., Lounsbury, J. W., Welsh, D. y Buboltz, W. (2007). The validity of physical aggression in predicting adolescent academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 167-176.
- Lucena, R. (2004) *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Lykken, D.T. (2002). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.



- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-150.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. y McDonald, R.P. (1988). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Marshall, W.A. y Tanner, J.M. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Arch Dis Child*, 45,13-23.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Martorell, C., González, R., Ordoñez, A. y Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta antisocial (CCA) y su relación con variables de personalidad y conducta antisocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 31(1), 97-114.
- Massó, F. y Gutiérrez, R. (2001). *¡Ponte a vivir!: valores y autoestima*. Madrid: Ediciones Eneida.
- McCarthy, P. (1974). Youths who murder. En J. De Wit y M.W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggression* (pp. 589-593). The Hague: Mouton.
- McMahon, E., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. y Arensman, E. (2010). Bullying victimisation, self-harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science and Medicine*, 71, 1300-1307.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McNamee, J., Bruecker, S., Murray, T. y Speich, C. (2007). High-activity skills progression: a method for increasing MVPA. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(7), 17-32.
- Meece, J. L., Anderman, E. L. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 119-145.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). *Bullying* y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 209-218
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Relaciones entre la inestabilidad emocional y la agresión. La acción de los estilos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: La convivencia*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Michaud, P.A., Chossis, I. y Suris, J.C. (2006). Health-related behaviour: Current situation, trends, and prevention. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.),

- Handbook of adolescent development* (pp. 284-307). Nueva York,: Psychology Press.
- Miller, N.E. (1941). The frustration – aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337 – 342.
- Millstein, S. G., Petersen, A. C., y Nightingale, E. O. (1993). Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century. New York: Oxford University Press
- Ministerio de Educación y Ciencia (2009). *El proceso de reforma del sistema de responsabilidad criminal: Análisis de los fundamentos dogmático-penales y de su eficiencia en la aplicación*. Extraído de <http://noticias.universia.es/vida-universitaria>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2012). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Extraído de <https://sede.educacion.gob.es>
- Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females, *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Morales-Vives, F. y Vigil-Colet, A. (2010). Are there sex differences in physical aggression in the elderly? *Personality and Individual Differences, Psicothema* 49, 659-662.
- Mora-Merchán, J.A. y Ortega, R. (1997). *El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno-Gilabert , A.(1952). Libertad y disciplina. *Revista de pedagogía española, nº 16*. Extraordinario dedicado al estudio de la pedagogía de los internados y sus distintos problemas, abril, 21-26.
- Moreno-Olivos, T. (2010). La relación familia-escuela en Secundaria: Algunas razones de fracaso escolar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 241-255.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

- Musitu, G., Clemente, A., Escart, A., Ruipérez, M.A. y Román, J.M. (1990). Agresión y autoestima En el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia*, 10, 231-250.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169–178.

N

- Naglack Z., (1990). Entrenamiento deportivo, teoría y práctica. Barcelona: Paidotribo.
- Nansel, T., Hayne, D. y Simons-Morton, B. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 45-62.
- Nansel, T.R., Overpeck, M. y Pilla, R. (2001). Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2.094-2.100.
- Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Inoff-Germain, G., y Chrousos, G. P. (1987). Hormones and behavior at puberty. In J. Bancroft (Ed.), *Adolescence and puberty*, London: Oxford University Press.
- Nuviala, A. y Nuviala, R. (2003). La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva. En F. Ruiz Juan y E. González del Hoyo, *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (381-386).Valladolid: AVAPEF.

O

- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). Incidencias y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 60(3), 150-155.

- Oliveros, M.J. (2012). *Propuesta participativa de ocio y tiempo libre para los fines de semana en un centro de protección de menores*. Trabajo fin de Grado: Universidad de Valladolid.
- Olmedilla, A., Lozano, F.J., Ato, M., Garcés de los Fayos, E.J. y Ortega, E. (2009). Some factors in sanctions for unsportsmanlike behavior of players and coaches in youth soccer. *Perceptual and Motor Skills*, 108, 764-774.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orlofsky, J. L., Marcia, J. E. y Lesser, I. M. (1973). Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 211-219.
- Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del *bullying*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2).
- Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L. y March, M. X. (1999). *Resultados de la investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Mimeo.
- Ortega, F., Justicia, F y Rueda, E. (2002). La violencia entre escolares dentro y fuera del centro escolar en la ciudad de Jaén. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2)
- Ortega, F., Ruiz, J., Castillo, M., Moreno, L., González-Gross, M., Wärnberg, J., et al. (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentes españoles. Importancia para la salud cardiovascular futura (Estudio AVENA). *Revista Española de Cardiología*, 58, 898-909.
- Ortega, M. A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Ortega, R. (1992). *Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain*. In Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla: Libro de Actas, pp.27
- Ortega, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. y Monk, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullying. *Internacional Journal of Psychology and Psychotherapy*, 8, 183-192.



- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggressive and Violent Behavior*, 5, 467-490.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (1999), *Desarrollo psicológico y educación*. 1. *Psicología Evolutiva* (pp. 433-451). Madrid, España: Alianza.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Ed. Alianza.
- Papalia, D. (2001). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: McGraw- Hill.
- Pareja, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- Parra, A., Sánchez-Queija, I., y Oliva, A. (2002). *Two faces of the same reality: parents and adolescent perceptions of family communication and conflict*. 8th

- Conference of the European Association for Research on Adolescence, Oxford, U. K.
- Parrott, D.J. y Giancola, P.R. (2007). Addressing “the criterion problema” in the assessment of aggressive behavior: development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 280 – 299.
- Pastor, Y. Balaguer, I. y Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del Autoconcepto en la Autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12(3), 97-112
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 141-159.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41,432-444.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. y Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of Social*, 64,135-155.
- Pederson, S., Seidman, E., Yoshikawa, H., Rivera, A. y Allen, L, (2005). Contextual competence: Multiple manifestations among urban adolescents. *American Journal Community Psychology*, 35, 65-82.
- Pelegrín, A. (2001a). La participación deportiva en la infancia y la juventud: Desarrollo psicológico y social. En A. Pelegrín y E. J. Garces de los Fayos (Eds.). *Encuentro profesional de psicología del deporte: I Jornadas Técnicas*. Murcia: Ayuntamiento de Beniel.
- Pelegrín, A. (2001b). Conductas agresivas en deportistas: Estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográficas y deportivas. *Tesis de Licenciatura no publicada*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(1), 39-56.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés* 15(2-3), 131-150
- Pelegrín, A., Martínez, F. y Garcés de los Fayos E.J. (2000). *La actividad física y el deporte como factores controladores de conductas antisociales y delictivas*. II Congreso Iberoamericano de Psicología del Deporte. Huelva.
- Penado, M. (2012). *Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efectos de los factores individuales y socio-conceptuales*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Peralta, F. J. (2004) *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.
- Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 427-437.
- Perinat, A. (2007). Compartitive development of communication.An evolutionary perspective. En J. Valsiner y Alberto Rosa (eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 140-163).Cambridge University Press.
- Petersen, A. C. y Taylor, B. (1980). The biological aproach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. In J. Adelsen (Ed), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 117-155). New York: Willey- Interscience.
- Petlichoff, L. (1996). The dropout dilemma in youth sport. In O. Bar-Or (ed.), *The child and adolescent athlete*. Champaign, IL: *Human Kinetics*
- Pfeiffer (2000). *Las lesiones deportivas*. Barcelona: Editorial Paidotribo
- Piaget, J. (1972). Intelectual evolution from adolescence to adult-hood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pietrini, D., Guazleelli, M., Basso, G., Jaffe, K. y Grafmann, J. (2000). Neural correlates of aggressive behavior in humans. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1772-1781.
- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia.
- Piñero, E., López-Espín, J.J., Cerezo, F. y Torres-Cantero, A. (2012). Tamaño de la fratria y victimización escolar. *Anales de Psicología*, 28 (3), 842-847

- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Violencia y Acoso Escolar. Informe Cisneros VII. Instituto de Innovación Educativa.* www./acosoescolar.com
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de Secundaria. ICEV. *Revista d'estudis de la violència.*
- Poole, M. E. (1983). *Youth: Expectations and Transitions.* Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema, 21,* 453-458.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012a). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y victimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social, 27(2),* 169-182.
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, A. y Musitu, G. (2012b). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje, 35 (4),* 421-432.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.

Q

- Quiroga, y Cryan (2008). *Grupos de Terapia Focalizada (GTF): Un Dispositivo para Abordar la Problemática de la Violencia Juvenil.* Universidad de Buenos Aires: Facultad de Psicología.

R

- RAE (2014). *Diccionario De la lengua española. Vigésima segunda edición.* Madrid: Espasa Calpe.
- Raine, A., Buchsbaum, M. y LaCasse, L. (1997). Brain abnormalities in murderers indicated by positron emission tomography, *Biological Psychiatry, 42(6),* 495-508.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression

- Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Ramírez, J. F. (2007). Alternativas de identificación. Una revisión de tema. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 23-52.
- Ramírez, J.M. y Andreu, J.M. (2003). Aggression's typologies. *International Review of Social Psychology*, 16, 125-141.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 265-290.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*, Tesis Doctoral: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Ramos-Corpas, M.J. y Musitu, G. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. Investigación DEA. UPO. Sevilla
- Ramsland, K. (2008). *Inside the Minds of Mass Murderers: Why They Kill (Dentro de la mente de los asesinos en masa: por qué matan)*. Estados Unidos: Praeger.
- Renda, J., Vassallo, S. y Edwards, B. (2011). *Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127
- Reyna, V.F. y Farley, F. (2007). El cerebro adolescente. *Mente y Cerebro*. 26, 56-63.
- Reynolds, B., Ortengren A., Richards, J. B. y De Wit, H. (2006). Dimensions of impulsive behavior: Personality and behavioral measures. *Personality and Individual Differences*, 40, 305-315.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Riverola, R. (2009) *Hockey Patines Preparación Física*. Alcoy: Ed Alto Rendimiento.
- Ritcher, L.M. (2006). Studying adolescence, *Science*, 312, 1902-1905.
- Robins, R.W., Hendin, H.M. y Trzesniewski, K.H., (2001). Measuring global self-esteem: construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, 151-161.
- Rodkin, P. C. y Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32,488-501.
- Rodríguez, A. (2003). Comunicación corporal en los medios. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 83, 34-41.

- Rodríguez, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Rodríguez, J. M. (2005). *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, J. M., Martínez, R., Díaz, M. J. y Morentín, R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 14(1), 63-81.
- Rodríguez, J., De Abajo, S.Y. y Márquez, S. (2004) Relación entre actividad física y consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias perjudiciales para la salud en alumnos de ESO del municipio de Avilés. *European Journal of Human Movement*, 12, 46-69.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, R., Seoane, A. y Pedreira, J.L. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64 (2), 162-166.
- Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C. y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez-Naranjo, C. y Caño-González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rodríguez-Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Románi, F. y Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14(3),1-9.
- Romera, E.M., Del Rey, R. y Ortega R. (2011) Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*. 23(4), 624-662.
- Romero, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 11(2).

- Rose, A.L., Swenson, L.P. y Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Ruiz, F., García, M. E. y Hernández, A. I. (2001). Comportamientos de actividades físico-deportivas de tiempo libre del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post obligatoria. *Revista Motricidad*, 7, 113- 143.
- Ryba, T. V., Stambulova, N. B y Wrisberg, C. A. (2005). A Tale of Two Traditions in Applied Sport Psychology: The Heyday of Soviet Sport and Wake-Up Calls for North America. *Journal of Applied Sport Psychology* 18(3), 2-10.

S

- Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I. y Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en edad escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 1-21.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. y Silván, A. (2005) *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja – Logroño Este.
- Sallicetti, A. (2009). *Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de futuros maestros especialistas de Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Sallis, J. F. y Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents: a consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. y Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 32(5), 963-975.
- Samper, P., Aparici, G. y Mestre V (2006). La agresividad auto y heteroevaluada variables implicadas. *Acción Psicológica*, 4(2), 155-168.
- Sánchez, A. y Fernández, M.P. (2007) Diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *EduPsykhé*, 6(1), 49-83.

- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012) La competencia emocional de los agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82
- Sanmartín, J. (2005) *Informe de resultados del estudio del Proyecto Ditca para conocer las actitudes y comportamientos de los jóvenes en el ámbito escolar*. Diario crítico de la Comunitat Valenciana (24-04-2012).
- Santa Cruz, E. y Olmedo, A. (2011). Participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 251-270.
- Santisteban, C. y Alvarado, J. M. (2009). The Aggression Questionnaire for Spanish preadolescents and adolescents: PA-AR. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 320-326.
- Santos, J., Muñoz, P. Juez, J. y Cortiñas, A. (2003). *Diseño de Encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Secadas, F. y Serrano, G. (1981). *Psicología Evolutiva. 14 Años*. Barcelona: CEAC.
- Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (147-160). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio la violencia.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Thompson: Madrid.
- Shephard, R.J. y Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: influences on adult lifestyle, *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shutt-Aine, J. y Maddaleno, M. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y*

- jóvenes en las Américas: implicaciones en programas y políticas*. Washington, DC: OPS.
- Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*. Tesis Doctoral: Universidad Miguel Hernández.
- Silverstone, P.H. y Salsali, M. (2003). Low self-esteem and psychiatric patients: part I – The relationship between low self-esteem and psychiatric diagnosis. *Annals of General Hospital Psychiatry*, 2(1), 2.
- Sindic de Greuges de Valencia (2007). *La Escuela: Espacio de Convivencia y Conflictos*.
- Slaby, R. G. y Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: Assessment. *Developmental Psychology*, 4, 580-588
- Smith L, y Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in cognitive science*, 7, 343-348
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/ victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sonstroem, R.J. y Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Spencer, A. (1996). Ethics in Physical and Sport Education, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 67 (7), 37-39.
- Stephenson, P. y Smith, P. K. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 170, 236-237.
- Stern, M. y Zevon, M. A. (1990). Stress, coping, and family environment: The adolescent's response to naturally occurring stressors. *Journal of Adolescent Research*, 5, 290-305.
- Storch, E.A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent female. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Strasburger, V. C. y Wilson, B. J. (2002). *Children, adolescents and the media*. California: Sage Publications.
- Strasburger, V. y Wilson, B.(2002). *Children, adolescents y the media*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suárez, J.M. y Ingerto, E. (2009). *La pedagogía del tiempo libre en la protección de menores de Galicia*. En J.C. Otero (Ed.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axas.

- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Sundberg, N.D., Poole, M.E. y Tyler, L.E. (1983). Adolescents' expectations of future events – a cross-cultural study of Australians, Americans and Indians. *International Journal of Psychology*, 18, 415-427.
- Suresh, S. y Tipandjan, A. (2012). School bullying victimization and college adjustment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 68-73.
- Susman, E. J., Dockray, S., Dorn, L. D., Schiefelbein, L. V., Herwehe, S. y Heaton, J. A. (2007). Morningness/eveningness, morning-to-afternoon cortisol ratio, and antisocial behavior problems during puberty. *Developmental Psychology*, 43, 811-822.



- Toldos, M.P. (2005). Sex and age difference in self-estimated physical, verbal and indirect aggressive in Spanish adolescent. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, A. y Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en una muestra de adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 20(2), 263-280.
- Torregrosa, M., S., Inglés C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Núñez J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.
- Treasure, D.C. y Roberts, G.C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Trianes, M. V., De la Morena, M.L. y Muñoz, A. M (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Tur, A. M., Samper, V. y Latorre, V. (2010) Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con

el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221.



Ulloa, N. (2003). *Niveles de Autoestima en Adolescentes Institucionalizados. Hogar de Menores: Fundación Niño y Patria*. Tesis Doctoral: Valdivia (Chile).

Ureña, N., Alarcón, F. y Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria. Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 16, 9-15.



Valadez, I. y Martín del Campo, S (2008). El Trabajo participativo con docentes: Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(136), 87-111.

Velaz, C. y De Paz, A.B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 17-30.

Vidal, F. y Mota, R. (2008). Encuesta de Infancia en España 2008. Fundación SM , Universidad Pontificia Comillas-ICAI-ICADE y el Movimiento Junior AC. Madrid

Viera, M., Fernández-García, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the ibericanpenínsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.). *Bullying: A international perspective*. London: David Fulton.

Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F. y Tous, J. (2008). The relationships between functional and dysfunctional impulsivity and aggression across different samples. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 480-487.

Villarreal-González, M.E., Sánchez-Sousa, J.C., Veiga, F. y Del Moral, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181.



- Wagner, G. (1993). *Residential care. Positive answers*. Londres: HSMO.
- Wagnild, G. M. (2009). *The Resilience Scale User's Guide for the US English version of The Resilience Scale and The 14-Item Resilience Scale (RS-14)*. Worden, MT: The Resilience Center.
- Wankel, L. M., y Mummery, W. K. (1996). Canada. In P. De Knop, L. M. Engstrom, B. Skirstad, y M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Child and Youth Sport*. Champaign.
- Weinberg, G., Tenenbaum, A., McKenzie, S., Jackson, M., y Anshel, R. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: relationships to culture, self-reported activity levels, and gender, *International Journal of Sport Psychology*, 31, 321-346.
- Weinberg, R.S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Weinberg, R.S. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Weinberg, R.S., Tenenbaum, G., McKenzie, A., Jackson, S., Anshel, M., Grove, R. y Fogarty, G. (2000). Motivation for Youth participation in sport and physical activity: Relationship to culture, Selfreported activity levels an gender. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 321-346.
- Weiner, B., Graham, S. y Chandler, C. (1982). Pity, anger, and guilt: an attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 226-232.
- Whitehead, J. R. y Corbin, C. B. (1997). Self-Esteem in Children and Youth: The role of Sport and Physical Education. In K. R Fox (Ed.), *The Physical Self* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Willock, B. (1986). Narcissistic vulnerability in the hyperaggressive child: The disregarded (unloved, uncared for self). *Psychoanalytic Psychology*, 3, 59-80
- Wilson, A. (1980). The infancy of the history of childhood: An appraisal of Phillippe Ariès. *History and Theory*, 19, 132-153.
- Woods, S., Done, J. y Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32(2), 293-308.

Y

Yubero, S., Ovejero, A. y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25, 283-293.

Z

Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Zulaika, L. y Goñi, A. (2002). Educación física y autoconcepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico. *Apunts*, 67, 114.

Zurita F. (2007). *Screening de las alteraciones raquídeas en una población escolar de 8 a 12 años de la provincial de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Zurita, F. y Álvaro, J.I. (2014). Repercusión del tabaco y alcohol sobre factores académicos y familiares en adolescentes. *Health and Addictions*, 14(1), 59-70.

ANEXOS

XI. ANEXOS

ANEXO 1

Datos de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía”



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada

Sr. José María Vilches Aznar.
C/ Manuel de Falla n.º.: 10, 4º izqda.
18005 - GRANADA

Fecha: 2 de noviembre de 2012

Nuestra ref.: SPE/DPE
Asunto: Rta solicitud de datos IES

En respuesta a su petición de información sobre los centros que en la provincia de Granada imparten la enseñanza secundaria (incluida Granada capital), con número de alumnado y especificación de las unidades,

LE COMUNICO:

- Al no especificarnos si su demanda hace referencia a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a la Post-Obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional) y/o ambas, le facilitamos la información global:

- 157 centros e institutos de enseñanza secundaria sostenidos con fondos públicos en Granada, capital y provincia..
- Población escolar en ESO y ESPO (sin contar Formación Profesional, que aún no ha certificado su matrícula): 55769 alumnos y alumnas.
- Número de unidades (sin computar las correspondientes a los ciclos formativos): 2159.

La relación de centros que imparten estos niveles de enseñanza puede obtenerla consultando la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía:



C/ Gran Vía de Colón, 56 - Edificio La Normal. 18071 Granada. Tfno.: 958/029000 Fax: 958/029076

ANEXO 2

“Cuestionario Sociodemográfico y Autoregistro”

SEXO	HOMBRE		AÑO DE NACIMIENTO		
	MUJER				
CURSO	1 ^a				
	2 ^a				
	3 ^a				
	4 ^a				
TIPO DE CENTRO	PUBLICO		¿DÓNDE RESIDES?	DOM FAMILIAR	
	PRIVADO			RESIDENCIA	
PRACTICA ACTIVIDAD FISICA	NO				
	SI	INDIVIDUAL		CONCONTACTO	
		INDIVIDUAL		SIN CONTACTO	
		COLECTIVO		CONCONTACTO	
		COLECTIVO		SIN CONTACTO	
HORAS A LA SEMANA					
BULLYNG	Nunca estuve involucrado pero fui testigo de abusos o acosos a otro compañero.				
	Participé como acosador de otros compañeros				
	Sufrí acosos por parte de compañeros				
	Ninguna de las anteriores				
NOTA MEDIA DEL CURSO PASADO	Aprobado con asignaturas pendientes				
	Aprobado				
	Notable				
	Sobresaliente				
Cuando acabes la ESO que opción tomarás			Trabajar		
			F.P. II		
			Bachillerato		

ANEXO 3

“Escala de Conducta Violenta en la Escuela”

	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces	Siempre
Soy una persona que se pelea con los demás				
Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego				
Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero				
Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as				
Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona				
Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as				
Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás				
Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también				
Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero				
Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.				
Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as				
Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as				
Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás				
Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos				
Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás				
Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos				
Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle				
Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas				
Soy una persona que desprecia a los demás				
Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero				
Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insulto).				
Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás				
Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona				
Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-				
Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás				

ANEXO 4

“Escala de Victimización en la Escuela”

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Algún compañero/a me ha pegado o golpeado				
Algún compañero/a me ha dado una paliza				
Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo				
Algún compañero/a se ha metido conmigo				
Algún compañero/a me ha gritado				
Algún compañero/a me ha apartado de mi grupo de amigos (para jugar o participar en alguna actividad) si está enfadado conmigo				
Algún compañero/a me ha insultado				
Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia				
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado cuando está enfadado conmigo				
Algún compañero/a me ha amenazado				
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que quería				
Algún compañero/a se ha burlado de mí				
Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a las espaldas				
Algún compañero/a me ha robado				
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal				
Algún compañero/a se ha metido con mi familia				
Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros				
Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho				
Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no se relacionen conmigo				
Algún compañero/a me ha despreciado o humillado				

ANEXO 5

“Cuestionario de Satisfacción”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera				
Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en la vida ya lo tengo				
No estoy contento con mi vida				
Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora				
No me gusta todo lo que rodea a mi vida				

ANEXO 6

“Cuestionario de Autoestima Global (RSS)”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás.				
Creo que tengo numerosas cualidades positivas.				
En general, tiendo a pensar que soy un fracaso.				
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a.				
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.				
Desearía sentir más respeto por mí mismo/a.				
A veces me siento realmente inútil.				
A veces pienso que no sirvo para nada.				
Hago bien los trabajos escolares.				
Consigo fácilmente amigos/as.				
Mis profesores me consideran un buen trabajador/a.				
Soy una persona amigable.				
Trabajo mucho en clase.				
Es difícil para mí hacer amigos/as.				
Mis profesores/as me estiman.				
Soy un chico alegre.				
Soy un buen estudiante.				
Me cuesta hablar con desconocidos.				
Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.				
Tengo muchos amigos/a.				

ANEXO 7

“Consentimiento de los Centros”



Granada a 30 de septiembre de 2012.

A/A del Sr/a Director/a del Centro:

Estimado Director/a:

Desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se están realizando un conjunto de estudios, encaminados al conocimiento de los hábitos saludables y conductas violentas y de Bullying en el alumnado de Secundaria; en estos momentos estamos centrados en conocer el estado de satisfacción, autoestima, y preferencias físico-deportivas de Granada.

El motivo por el que nos dirigimos a Vd. es para solicitar la colaboración de su Centro, y más concretamente de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en el desarrollo de este programa de investigación.

Los datos que necesitamos analizar entre los alumnos/as, serán obtenidos a través de cuatro cuestionarios: uno de tipo sociodemográfico, un segundo que medirá la autoestima y satisfacción, otro de actividad física y el último que analizará los comportamientos y conductas violentas. Hemos de decir que todos los documentos son totalmente anónimos y los datos serán tratados únicamente por el equipo investigador, sin causar el menor riesgo para el alumno/a. No obstante ante cualquier duda o necesidad de aclarar más información quedamos a su entera disposición. La toma de datos no pasará de unos 15 minutos, por lo que agradeceríamos su cooperación en este proyecto.

Los trabajos serán coordinados por el profesor Dr. Félix Zurita Ortega (Universidad de Granada).

Los resultados obtenidos de este trabajo serán analizados durante el curso y la difusión de los mismos les será entregada en el momento de su discusión y posterior publicación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Felix Zurita Ortega', is written over a circular official stamp. The stamp contains the text 'DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL' and 'UNIVERSIDAD DE GRANADA' around the perimeter.

Fdo: Félix Zurita Ortega

Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
Tfno.: 958 24 39 54
Fax: 958 24 90 53
Correo Electrónico: dexpremu@ugr.es

**Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal**

ANEXO 8

“Consentimiento de los responsables legales de los menores de edad”

Muy Sr. mio:

Ante la petición de la Facultad de Ciencias de la Educación (Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal) de la Universidad de Granada, para realizar un estudio entre los alumnos/as de este centro educativo, encaminados al conocimiento de los hábitos saludables y conductas violentas y de Bullying en el alumnado de Secundaria; en estos momentos estamos centrados en conocer el estado de satisfacción, autoestima, y preferencias físico-deportivas de Granada; y sabiendo que los cuestionarios a realizar son de carácter absolutamente anónimo sin que plantee ninguno de ellos el menor riesgo para el estudiante.

Solicitamos de Vd. que si tiene alguna objeción para que su hijo participe en dicho estudio a realizar próximamente en las instalaciones donde desarrolla sus estudios, nos lo haga saber antes de dicha fecha, enviándonos relleno el apartado adjunto.

Sin otro particular, le saluda atentamente.

Granada, a 30 de septiembre de 2012.

El responsable de la investigación.



Félix Zurita Ortega

.....
D./Dª _____, padre/madre del
alumno/a _____

_____, comunica a esa dirección que **NO DESEO** que mi hijo/a participe en la toma de datos para el proyecto sobre “Centros especializados y normalizados de Secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada Capital”.