

AGRADECIMIENTOS

Quisiera poner de manifiesto mi más sincero agradecimiento al Dr. D. Ricardo Muñoz Martín, por haberme impulsado a la elaboración de esta tesis.

Especialmente, quisiera agradecer por su apoyo incondicional, su enorme paciencia y su gran comprensión a los que más han sufrido todo este proceso: mi marido Jaime y mis hijas Laura y Eva. Será difícil compensarlos.

También querría agradecer la colaboración del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de esta Universidad, y especialmente al catedrático Dr. D. Ramón Gutiérrez Jáimez y al profesor D. Ramón Gutiérrez Sánchez.

Y, finalmente, al Dr. D. Antonio Sánchez Sánchez por su apoyo, su crítica constructiva e incansable paciencia en la lectura y corrección de esta tesis que, sin su dirección, sus sugerencias y consejos benevolentes, hubiera sido imposible concluir.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN.....	11
MARCO TEÓRICO.....	15
1.- CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL.....	17
1.1.- CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING.....	25
1.2.- INCIDENCIA DE LA CONDUCTA DENOMINADA BULLYING.....	26
1.3.- SUJETOS IMPLICADOS EN EL BULLYING.....	27
1.4.- EFECTOS DEL BULLYING.....	29
1.4.1.- EFECTOS DE SER VÍCTIMA.....	30
1.4.2.- EFECTOS DE SER AGRESOR.....	32
2.- DISTINTAS TEORÍAS QUE INTENTAN EXPLICAR LA AGRESIVIDAD.....	35
2.1.- TEORÍAS REACTIVAS.....	36
2.1.1.- CONDICIONAMIENTO CLÁSICO. HIPÓTESIS DE LA FRUSTRACIÓN-AGRESIÓN.....	36
2.1.2.- AGRESIÓN DESDE LA PERSPECTIVA COGNITIVA. APRENDIZAJE SOCIAL.....	39
2.2.- TEORÍAS ACTIVAS.....	40
2.2.1.- ENFOQUE PSICODINÁMICO DE LA AGRESIÓN.....	40
2.2.2.- ETOLOGÍA Y AGRESIÓN.....	41
2.3.- APORTACIONES DESDE LA PSICOFISIOLOGÍA.....	43
3.- LA AGRESIVIDAD: TIPOS, APRENDIZAJE Y MANTENIMIENTO DE LA MISMA.....	45
3.1.- TIPOS DE AGRESIVIDAD.....	45
3.2.- APRENDIZAJE Y MANTENIMIENTO DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS E INTIMIDATORIAS.....	46
3.3.- VARIABLES QUE INCIDEN EN LA APARICIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA.....	50
3.3.1.- VARIABLES HERENCIA, AMBIENTE Y HERENCIA-AMBIENTE.....	54
3.3.2.- VARIABLES BIOLÓGICAS/PERSONALES.....	56
3.3.3.- VARIABLES AMBIENTALES.....	63
3.3.4.- VARIABLES COGNITIVO-SOCIALES.....	80
4.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LA UNIÓN EUROPEA SOBRE EL BULLYING.	83
4.1.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN NORUEGA.....	83
4.2.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN HOLANDA.....	86
4.3.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN FINLANDIA.....	87
4.4.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN IRLANDA.....	88
4.5.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ALEMANIA.....	89
4.6.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL REINO UNIDO.....	91
4.7.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN SUECIA.....	93
4.8.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ITALIA.....	96
4.9.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA.....	97

MARCO METODOLÓGICO	109
0.- NATURALEZA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	111
1.- OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INVESTIGACIÓN.....	111
2.- PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR.	112
3.- ESTADO DE LA CUESTIÓN. SUS FUENTES.	115
4.- HIPÓTESIS	117
5.- DELIMITACIÓN DEL ÁMBITO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	118
5.1.- DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA.....	118
5.2.- SUJETOS: POBLACIÓN Y MUESTRA	119
5.2.1.- POBLACIÓN.....	119
5.2.2.- MUESTRA.....	125
6.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN....	132
6.1.- CONSTRUCCIÓN DE NUESTRO CUESTIONARIO.....	132
7.- APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	137
8.- DATOS OBTENIDOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS MISMOS.....	140
8.1.- ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS DATOS RECABADOS.	141
8.1.1.- ÍTEM COLEGIO RURAL/URBANO.	141
8.1.2.- ÍTEM COLEGIO PÚBLICO/CONCERTADO.....	142
8.1.3.- VARIABLE SEXO.	143
8.1.4.- ÍTEM UBICACIÓN DEL COLEGIO.....	144
8.1.5.- VARIABLE EDAD.	146
8.1.6.- ÍTEM 1. ¿CON QUIÉN VIVES?	148
8.1.7.- ÍTEM 2. ¿CÓMO TE SIENTES EN TU CASA?	150
8.1.8.- ÍTEM 3. ¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?	151
8.1.9.- ÍTEM 4. ¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?	153
8.1.10.- ÍTEM 5. ¿CON QUIÉN ESTÁS LOS FINES DE SEMANA?	154
8.1.11.- ÍTEM 6. ¿DISCUTES CON TUS PADRES?.....	155
8.1.12.- ÍTEM 7. ¿DISCUTES CON TUS HERMANOS?	157
8.1.13.- ÍTEM 8. ¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?.....	158
8.1.14.- ÍTEM 9. ¿SIENTES MIEDO CUANDO VAS O ESTÁS EN EL COLEGIO?	159
8.1.15.- ÍTEM 10. ¿CUÁL ES LA PRINCIPAL CAUSA DE TU MIEDO?	160
8.1.16.- ÍTEM 11.¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECUÁN A TUS CONOCIMIENTOS?	161
8.1.17.- ÍTEM 12. CALIFICACIONES DEL ÚLTIMO TRIMESTRE.....	162
8.1.18.- ÍTEM 13. ¿EL AMBIENTE DE TU CLASE ES FAVORABLE PARA QUE APRENDAS?	171

8.1.19.-	ÍTEM 14. ¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?	172
8.1.20.-	ÍTEM 15. ¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?	173
8.1.21.-	ÍTEM 16. EN GENERAL, ¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?.....	175
8.1.22.-	ÍTEM 17. TU PADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?	176
8.1.23.-	ÍTEM 18. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?	177
8.1.24.-	ÍTEM 19. TU MADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?	179
8.1.25.-	ÍTEM 20. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?.....	181
8.1.26.-	ÍTEM 21. ¿TIENES ORDENADOR EN CASA?	182
8.1.27.-	ÍTEM 22. ¿CUÁNTAS HORAS PASAS DELANTE DEL ORDENADOR?	183
8.1.28.-	ÍTEM 23. ¿TIENES INTERNET EN TU CASA?.....	184
8.1.29.-	ÍTEM 24. CUANDO ACCEDES A INTERNET, ¿QUÉ TIPO DE PÁGINAS VISITAS?	185
8.1.30.-	ÍTEM 25. ¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?	186
8.1.31.-	ÍTEM 26. ¿QUÉ TIPO DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?	188
8.1.32.-	ÍTEM 27. ¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS SUELES VER EN TELEVISIÓN?	189
8.1.33.-	ÍTEM 28. ¿CUÁNTAS HORAS DE TELEVISIÓN VES AL DÍA APROXIMADAMENTE?	190
8.1.34.-	ÍTEM 29. ¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTA MÁS?	192
8.1.35.-	ÍTEM 30. ¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS COMPAÑEROS DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO?	193
8.1.36.-	ÍTEM 31. ¿SIENTES QUE ALGUNOS COMPAÑEROS SE HAN APROVECHADO DE TI, TE HAN AMENAZADO, O TE HAN TRATADO MAL DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?.....	195
8.1.37.-	ÍTEM 32. ¿DESDE CUÁNDO OCURRE ESTO?.....	197
8.1.38.-	ÍTEM 33. ¿CÓMO TE SIENTES ANTE ESTA SITUACIÓN?	199
8.1.39.-	ÍTEM 34. ¿CÓMO SE METEN CONTIGO?.....	200
8.1.40.-	ÍTEM 35.¿DE QUÉ CURSO SON LOS ALUMNOS QUE SE METEN CONTIGO?	202
8.1.41.-	ÍTEM 36. ¿QUIÉN SE METE CONTIGO?	203
8.1.42.-	ÍTEM 37. ¿ES UN CHICO O UNA CHICA QUIEN SE METE CONTIGO?	204
8.1.43.-	ÍTEM 38. ¿EN QUÉ LUGARES SE METEN CONTIGO?	206
8.1.44.-	ÍTEM 39. ¿HABLAS DE ESTOS PROBLEMAS CON ALGUIEN?	207
8.1.45.-	ÍTEM 40.¿ALGUIEN TE AYUDA CUANDO SE METEN CONTIGO?	209
8.1.46.-	ÍTEM 41. ¿TE METES Y/O MALTRATAS A ALGÚN COMPAÑERO?	210
8.1.47.-	ÍTEM 42. CUANDO TE METES CON ALGUIEN, ¿QUÉ HACEN TUS COMPAÑEROS?.....	211
8.1.48.-	ÍTEM 43. ¿QUÉ OPINAS DE LOS QUE TIENEN ESTE COMPORTAMIENTO AGRESIVO?	213
8.1.49.-	ÍTEM 44. SI INTIMIDAS O MALTRATAS A ALGÚN COMPAÑERO, ¿POR QUÉ LO HACES?	214
8.1.50.-	ÍTEM 45. ¿CÓMO TE SIENTES CUANDO INTIMIDAS A OTRO COMPAÑERO?.....	216
8.1.51.-	ÍTEM 46. ¿CREES QUE PODRÍAS TRATAR MAL O AMENAZAR A ALGÚN COMPAÑERO?.....	217
8.1.52.-	ÍTEM 47. ¿QUÉ HACES CUANDO SE METEN CON ALGÚN COMPAÑERO?.....	219
8.1.53.-	ÍTEM 48. ¿CÓMO SON LOS ALUMNOS CON LOS QUE SE METEN?.....	221
8.1.54.-	ÍTEM 49. ¿TE HAS UNIDO A UN GRUPO O A UN COMPAÑERO PARA METERTE CON OTRO?	222
8.2.-	CRUCES ENTRE EL ÍTEM “SER AGRESOR” Y LOS DEMÁS ÍTEMS.	224

8.2.1.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON CADA UNO DE LOS COLEGIOS DE LA MUESTRA.	225
8.2.2.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM COLEGIO RURAL/URBANO.	228
8.2.3.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM TIPO DE COLEGIO PÚBLICO/CONCERTADO.	231
8.2.4.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM UBICACIÓN DEL COLEGIO EN ZONAS MÁS O MENOS FAVORECIDAS.	233
8.2.5.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON LA VARIABLE SEXO.	236
8.2.6.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON LA VARIABLE EDAD. ...	238
8.2.7.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 1. ¿CON QUIÉN VIVES?	241
8.2.8.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 2. ¿CÓMO TE SIENTES EN CASA?	243
8.2.9.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 3. ¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?	246
8.2.10.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 4 ¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?	248
8.2.11.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 5. ¿CON QUIÉN PASAS LOS FINES DE SEMANA?	250
8.2.12.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 6. ¿DISCUTES CON TUS PADRES?	252
8.2.13.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 7. ¿DISCUTES EN TU CASA CON TUS HERMANOS?	255
8.2.14.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 8. ¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?	258
8.2.15.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 9. ¿SIENTES MIEDO CUANDO VAS O ESTÁS EN EL COLEGIO?	260
8.2.16.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 10. ¿CUÁL ES LA CAUSA PRINCIPAL DE TU MIEDO?	262
8.2.17.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 11. ¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECUAN A TUS CONOCIMIENTOS?.	262
8.2.18.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 12. CALIFICACIONES OBTENIDAS EL TRIMESTRE PASADO.	264
8.2.19.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 13. ¿EL AMBIENTE EN TU CLASE ES BUENO?	275
8.2.20.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 14. ¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?	277
8.2.21.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 15. ¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?	278
8.2.22.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 16. ¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?	280
8.2.23.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 17. TU PADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?	283
8.2.24.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 18. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?	285
8.2.25.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 19. TU MADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?	287
8.2.26.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 20. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?	290
8.2.27.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 21. ¿TIENES ORDENADOR EN CASA?	291
8.2.28.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 22. HORAS FRENTE AL ORDENADOR.	293

8.2.29.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 23. ¿TIENES INTERNET EN CASA?.....	295
8.2.30.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 24. ¿QUÉ PÁGINAS VISITAS EN INTERNET?.....	298
8.2.31.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 25. ¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?.....	299
8.2.32.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 26. ¿QUÉ TIPO DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?.....	301
8.2.33.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 27. ¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS VES EN TELEVISIÓN?.....	303
8.2.34.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 28. ¿CUÁNTAS HORAS DIARIAS VES DE TELEVISIÓN COMO PROMEDIO?	306
8.2.35.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 29. ¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTAN MÁS?.....	308
8.2.36.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 30. ¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS COMPAÑEROS?	310
8.2.37.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 31. ¿SIENTES QUE ALGÚN COMPAÑERO TE HA TRATADO MAL?	312
8.2.38.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 42. CUANDO TÚ TE METES CON ALGUIEN ¿QUÉ HACEN TUS COMPAÑEROS?....	314
8.2.39.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 43. ¿QUÉ OPINAS DE LOS CHICOS QUE SE METEN CON OTROS?	316
8.2.40.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 47. ¿QUÉ HACES CUANDO SE METEN CON UN COMPAÑERO?	318
8.2.41.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 48. LOS ALUMNOS CON LOS QUE SE METEN ¿TIENEN ALGUNA PARTICULARIDAD?.....	321
8.3.-	CRUCES CON EL ÍTEM ¿TE HAN TRATADO MAL O TE HAN AMENAZADO? Y LOS DEMÁS ÍTEMS.....	323
8.3.1.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON CADA UNO DE LOS COLEGIOS DE LA MUESTRA.....	323
8.3.2.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM COLEGIO RURAL/URBANO.....	325
8.3.3.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON TIPO DE COLEGIO PÚBLICO/ CONCERTADO.....	327
8.3.4.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM UBICACIÓN DEL COLEGIO EN ZONAS MÁS O MENOS FAVORECIDAS.....	328
8.3.5.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON LA VARIABLE SEXO.....	330
8.3.6.-	CRUCE CON LA VARIABLE EDAD.....	332
8.3.7.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 1. ¿CON QUIÉN VIVES?	335
8.3.8.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 2. ¿CÓMO TE SIENTES EN CASA?	337
8.3.9.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 3. ¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?	340
8.3.10.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 4. ¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?.....	343
8.3.11.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 5. ¿CON QUIÉN ESTÁS LOS FINES DE SEMANA?	345
8.3.12.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 6. ¿DISCUTES CON TUS PADRES?	348
8.3.13.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 7. ¿DISCUTES EN TU CASA CON TUS HERMANOS?	351
8.3.14.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 8. ¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?.....	353

8.3.15.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 9. ¿SIENTES MIEDO CUANDO VIENES O ESTAS EN EL COLEGIO?	355
8.3.16.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 10. ¿CUÁL ES LA CAUSA PRINCIPAL DE TU MIEDO?	356
8.3.17.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 11. ¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECUAN A TUS CONOCIMIENTOS?	359
8.3.18.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 12. CALIFICACIONES OBTENIDAS EL TRIMESTRE PASADO.	361
8.3.19.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 13. ¿EL AMBIENTE EN TU CLASE ES BUENO PARA QUE APRENDAS?	371
8.3.20.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 14. ¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?	373
8.3.21.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 15. ¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?	375
8.3.22.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 16. ¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?	378
8.3.23.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 17. TU PADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?	381
8.3.24.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 18. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?	383
8.3.25.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 19. TU MADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?	386
8.3.26.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 20. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?	389
8.3.27.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 21. ¿TIENES ORDENADOR EN CASA?	392
8.3.28.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 22. HORAS FRENTE AL ORDENADOR.	395
8.3.29.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 23. ¿TIENES INTERNET EN CASA?	397
8.3.30.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 24. ¿QUÉ PÁGINAS SUELES VISITAR EN INTERNET?	399
8.3.31.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 25. ¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?	401
8.3.32.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 26. ¿QUÉ TIPO DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?	404
8.3.33.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 27. ¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS VES EN TELEVISIÓN?	406
8.3.34.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 28. ¿CUÁNTAS HORAS DIARIAS VES TELEVISIÓN?	407
8.3.35.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 29. ¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTAN MÁS?	410
8.3.36.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 30. ¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS COMPAÑEROS?	413
8.3.37.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 40. ¿ALGUIEN TE AYUDA CUANDO SE METEN CONTIGO?	415
8.3.38.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 43. ¿QUÉ OPINAS DE LOS CHICOS QUE SE METEN CON OTROS?	418
8.3.39.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 46. ¿CREES QUE PODRÍAS TRATAR MAL A OTROS?	419
8.3.40.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 47. ¿QUÉ HACES CUANDO SE METEN CON UN COMPAÑERO?	421
8.3.41.-	CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 48. ¿LOS ALUMNOS CON LOS QUE SE METEN TIENEN ALGUNA PARTICULARIDAD?	424

8.4.-	CRUCE DE LA VARIABLE SEXO CON EL ÍTEM 34. ¿CÓMO SE METEN CONTIGO?.....	426
8.5.-	ANÁLISIS FACTORIAL.....	430
8.6.-	ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE K MEDIAS.....	451
9.-	CONCLUSIONES.....	455
9.1.-	VARIABLES QUE INCIDEN EN LAS CONDUCTAS DEL AGRESOR Y DE LA VÍCTIMA.....	458
9.2.-	PESO DE LAS VARIABLES.....	465
	BIBLIOGRAFÍA.....	469
	PÁGINAS DE INTERNET RELACIONADAS CON EL TEMA DE LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA	496
	SCHOOL VIOLENCE: ARTICLES, FACT SHEETS, AND OTHER INFORMATIVE RESOURCES	499
	SCHOOL VIOLENCE: WEBLINKS.....	508
	LA AGRESIÓN Y VIOLENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES.....	512
	ANEXOS	515
	ANEXO I.....	517
	ANEXO II	518
	ANEXO III.....	524
	ANEXO IV.....	530
	ANEXO V.....	532
	ANEXO VI.....	534

INTRODUCCIÓN.

El martes, 12 de enero de 1999, el diario El Mundo publicaba un artículo cuyo titular era: «¡Peligro! aumenta la violencia en la escuela». En el citado artículo la Catedrática de Psicología de la Educación y Directora de los Programas de Educación de la Tolerancia y Prevención de la Violencia Dra. Doña. María José Aguado ponía de manifiesto que la agresión en la escuela no ha aumentado como se cree, pero que sí hay una mayor sensibilidad y que además este problema se condena de forma explícita. En el mencionado artículo la Doctora Josume Eguía, psicóloga experta en valores y derechos humanos exponía que: «La falta de respeto hacia los demás y la dificultad en habilidades sociales son factores determinantes en las actitudes violentas». Para esta Doctora, la violencia se aprende y, por ello, la educación puede ser un instrumento indispensable para erradicarla.

El 14 de marzo de 1999, el diario ABC, publicaba un artículo similar cuyo titular era: «La violencia se dispara en los colegios». En este artículo se hacía referencia a la carencia afectiva y al fracaso escolar como determinantes de las conductas agresivas. Su autor, D. Florentino Moreno Martín, profesor de Psicología de la Universidad Complutense decía lo siguiente: «La falta de respeto, la carencia afectiva, el fracaso escolar o la obtención de resultados deseados mediante la violencia son los factores que convierten al niño en agresivo».

Sin entrar en polémicas sobre si ha aumentado o no la violencia, es incuestionable que socialmente hay una mayor preocupación por las conductas violentas y que se produce una mayor difusión de estos hechos.

La agresión en los centros escolares es un problema que comenzó a investigarse en los países escandinavos en los años 70. En España, los pioneros en esta materia fueron Veira, Fernández y Quevedo, cuyas primeras publicaciones datan del año 1989, lo que nos proporciona una idea

de la poca relevancia que ha tenido el tema en nuestro país, si bien en la actualidad ha comenzado a despertarse una preocupación social por el mismo, tanto a nivel nacional como mundial; así, Smith y otros (1999) recogieron datos similares de este fenómeno llamado *bullying* en 16 países europeos, en Canadá, Estados Unidos, Japón, Australia y Nueva Zelanda .

Este problema es aún más preocupante cuando numerosos estudios (Coie y Dodge, 1983; Kazdin, 1988; Dodge y otros, 1990; De Rosier y otros, 1994; Wolke y otros, 2001; Cairns y Cairns 1994; Kumpulainen y otros, 2000; Kumpulainen y otros, 2001; Sourander y otros, 2000, etc.) han demostrado a través de estudios longitudinales que la conducta violenta en la infancia y la adolescencia se mantienen en el tiempo, perdurando en la edad adulta. Además, esta conducta violenta, como han observado Khatri y otros (2000) y Dot (1988), así como otros autores, es predictora de conductas antisociales e indicativa de problemas psiquiátricos en esa edad y en la edad adulta; así por ejemplo, los estudios de Craig (1997) y Torrance (1997) demuestran que tanto los agresores como sus víctimas presentan cuadros de ansiedad y depresión. Por su parte, Rigby y otros (1999) y, más tarde, Sourander y otros (2000), Hugh_Jones y Smith (1999) comprobaron la baja autoestima que presentaban las víctimas, independientemente del sexo de éstas.

También se han estudiado múltiples formas de intervención, unas veces centradas en el aprendizaje de valores, otras en el aprendizaje de habilidades sociales, y otras en el control de los espacios escolares (recreos, pasillos) mediante “policía”, según los datos recogidos por Cartwright (1995), Hugh-Jones y Smith (1999), O’Moore (2000) y Juvonen (2001). Pero, realmente, ¿cuáles son los factores que más incidencia tienen a la hora de explicar esta conducta agresiva?. Si encontramos cuáles son estos factores podremos hacer una intervención más óptima y, por tanto, podremos atajar el problema y prevenirlo cuando aún no haya aparecido.

Todo lo expuesto con anterioridad, nos lleva a pensar que hay motivos más que suficientes para considerar la importancia que tiene llevar a cabo una investigación sobre la incidencia, en Granada capital y provincia, de estas conductas violentas, así como analizar los factores que pueden estar interviniendo en la aparición y mantenimiento de las mismas.

El presente trabajo está estructurado en dos grandes bloques; el primero de ellos, de corte teórico y, el segundo, de carácter empírico.

El primer bloque que tiene por finalidad servir de marco teórico de esta investigación, está conformado por los cuatro siguientes grandes apartados o capítulos:

1. El primer capítulo, que denominamos “Clarificación conceptual”, contiene una aclaración terminológica de lo que se entiende por agresión, violencia, y otros conceptos afines, y diferenciarlos así de otros campos semánticos como el de ira, indisciplina, etc. Finalmente describimos en él qué entendemos por el término *bullying* y las características que lo determinan.
2. En el segundo capítulo, que responde al título “teorías que intentan explicar la agresividad”, en él exponemos las distintas formas de explicar la misma. La agresividad considerada como algo intrínseco a la persona es una idea sostenida por todas las teorías. Sin embargo, el problema surge cuando se desencadena violencia gratuita, sin justificación alguna. Algunas de estas tendencias sostienen que la agresividad puede y debe ser controlada por el sujeto para no desembocar en violencia.
3. En el tercer capítulo denominado “la agresividad: tipos, aprendizaje y mantenimiento” veremos los distintos tipos de agresividad y cómo se aprenden y mantienen las conductas agresivas, centrándonos en el aprendizaje como principal causa del desarrollo de esa agresividad inadecuada y señalando las

variables que consideramos que son de interés y que han sido estudiadas en relación con esta conducta.

4. Para finalizar el marco teórico se describen, en el cuarto capítulo que denominamos “investigaciones realizadas en la Unión Europea sobre el *bullying*”, las investigaciones llevadas a cabo en distintos países y en España. Detallamos el tipo de investigaciones realizadas, y si existe o no conciencia, a nivel nacional, de la gravedad del problema. Se analizan los resultados obtenidos en estas investigaciones, recogiendo las variables que se han estudiado (familia, escuela, medios de comunicación, grupo de iguales, etc.) y recopilamos algunas líneas de intervención que se han utilizado y que nos parecen las más sugestivas.

En el segundo bloque o bloque metodológico especificaremos:

1. Primeramente, los objetivos de nuestra investigación.
2. Planteamiento del problema que investigaremos.
3. Estado de la cuestión. Sus fuentes.
4. Formulación de hipótesis.
5. Delimitación del ámbito de nuestra investigación.
 - 5.1 Ámbito geográfico.
 - 5.2 Sujetos: población y muestra.
6. Instrumentos de recogida de información y su construcción.
7. Aplicación de los instrumentos para la recogida de información.
8. Datos obtenidos: análisis y discusión de los mismos.
9. Conclusiones.
10. Bibliografía

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

1.- CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL.

El objetivo de este capítulo primero consiste en definir los términos: agresión, violencia, *bullying* y otros conceptos afines, ya que dependiendo del motivo y de quién emplee los mencionados términos, éstos tendrán una connotación u otra. En efecto, el significado de las palabras violencia, agresividad, agresión, ira, hostilidad, etc., depende del medio cultural, es decir, que lo que en una cultura se considera un hecho violento, en otra puede no serlo. Por ello vamos a comenzar este estudio, viendo las definiciones que han dado sobre estos conceptos distintos autores, para posteriormente centrarnos en aquellas que se usan específicamente cuando se produce agresión en el ámbito escolar.

La primera aproximación empírica al concepto de **agresividad** se realizó por varios psicólogos de Yale en 1939, entre los que podríamos destacar a Dollard, Doob, Miller y Murrer, quienes trabajaron desde una perspectiva conductista, relacionando agresión con frustración. Estos autores consideraban que se puede hablar de agresividad normal o adaptativa cuando en determinado momento se produce una respuesta violenta como un mecanismo de defensa del organismo. Desde esta perspectiva, la agresividad sería una conducta impulsiva en la que no se tiene en cuenta la consecuencia de la acción, pues sólo se sigue el instinto de supervivencia.

La agresividad no hay que considerarla siempre como algo negativo ya que, en la especie humana, además de haber sido indispensable para la supervivencia, actualmente se considera que es necesaria como mecanismo de defensa y de autoafirmación psíquica, según indican Torrego y otros (2000). El problema, como argumenta Quintana Cabanas (2000), surge cuando no se sabe canalizar esta agresividad y se desarrollan conductas violentas.

Para Storr (1995) y Torrego (2000), entre otros, hay que entender la agresividad no como sinónimo de violencia, sino como algo consustancial de los seres humanos y de sus formas de vida social y que, según como se afronte, puede resultar constructiva y beneficiosa para las partes implicadas. Asimismo, Constantino y Merchant (1997) hablan de la agresividad como algo que posibilita el crecimiento y la madurez.

La agresividad es, por tanto, la capacidad de respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior y, entendida como tal, constituiría una respuesta adaptativa, por lo cual una conducta de este tipo no sería censurable o, al menos, según las circunstancias podría serlo o no.

La diferencia entre agresividad y agresión consiste en que el término agresión debería utilizarse para designar un acto en sí, una conducta palpable y efectiva. La agresividad, sin embargo, es el término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que puede dar lugar a una agresión posterior. Por consiguiente, la agresividad no es negativa en sí misma, pero sí lo es la agresión que puede llegar a producir.

En concreto, Dollard y otros (1939, p.27) definen la **agresión** como: «La respuesta que sigue a la frustración» o «Como un acto cuyo objetivo es causar daño a un organismo».

Por su parte, Cerezo (1997, p.28) la define como: «La característica más sobresaliente de la agresión, si pudiéramos enfatizar una, sería el deseo de herir... El agresor desea hacer daño a su objeto, a otro individuo que a su vez trataría de evitarlo.»

Igualmente, Berkowitz (1996, p.50) entiende la agresión como: «Cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien.» También él entiende que se agrede cuando se intenta ejercer coerción, poder, dominio y manejo de impresiones, por lo que el causar daño físico no siempre es el objetivo.

Para Dot (1988), Bandura y Ribes Iñesta (1980) y Storr (1995), la agresión se suele manifestar de distintas formas: agresión física, destrucción de objetos, apropiación de objetos, agresiones verbales, la delación y el enfrentamiento dirigido a adultos o a sus normas. De igual forma, se podría incluir la conducta negativa psicosocial, en la que el objetivo a conseguir es la merma de la autoestima, del estatus social y afectivo.

El término **violencia** es algo negativo en sí mismo. Galtung (1985, p.76) define la violencia como: «Algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales, (...) por debajo de sus realizaciones potenciales.»

Fernández García (1998, p.26) explica la violencia de la siguiente forma: «Cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma que lo daña, lo maltrata o abusa de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria.»

Tanaka (2001) hace una observación cuando dice que el término violencia debe ser considerado de la forma más amplia posible, no sólo considerando el daño físico y verbal, sino también el psicológico a otro miembro. Para este investigador existen estos tres tipos de violencia resaltando que en su país (Japón) la más importante de ellas y la menos estudiada es la violencia psicológica y, en concreto, el aislamiento social de unos alumnos con otros, produciendo daños irreparables entre los estudiantes, los cuales llegan incluso al suicidio.

Asimismo, Jordi Planella (1998) considera la violencia como una situación en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual al menos una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente.

Para Fernández García (1998) como para otros muchos autores, la violencia puede adoptar la forma de violencia física, verbal y psicológica. La violencia física puede producirse mediante la pelea, la agresión con algún objeto, o simplemente con un daño físico sin importancia aparente. La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. Ésta es sin duda la más usual y por ello la más repetida y visceral. La violencia psicológica a menudo pasa desapercibida y se refiere a juegos psicológicos, chantajes, burlas, rumores, aislamiento y rechazo, como conductas más comunes. Así por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Hoover (1993), el 90 por 100 de 178 alumnos de octavo curso resultó intimidado, principalmente de forma verbal.

La violencia y la agresión tienen un carácter destructivo sobre las personas y los objetos, suponiendo una profunda disfunción social. Estas conductas se apoyan en los mecanismos neurobiológicos de la respuesta agresiva, pero semeja tener una finalidad premeditada.

Dependiendo de quién sea el observador o la víctima se puede considerar un acto violento o no, por lo que, nosotros hablaremos de violencia en uno de estos tres supuestos: que la persona a la que va dirigida la acción, o el agresor, lo consideren así; que una persona se considere a sí misma agresor y agredido; o que un tercero, espectador, así lo considere en función de sus normas socioculturales. En todos los casos, la violencia implica asimetría de los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos (Olweus, 1978).

Comprobando el problema lingüístico de denominación de este tipo de conductas ¿Qué ocurre en los centros escolares de nuestro país? ¿Cómo se les ha denominado a estas situaciones? En España y en otros países europeos como Alemania no existe el término anglosajón *bullying*, ni el término escandinavo *mobbying*, ni el término japonés *shunning* o *ijime* para señalar un tipo de conducta que se da exclusivamente en los centros escolares y que implica a dos o más personas, y que supone que una de ellas

abusa de otra, a través de la intimidación, los daños físicos o daños psíquicos, y el aislamiento social, etc.

El término *mobbing* se utiliza también como una especie de acoso no sexual en el trabajo pero en nuestra investigación no vamos a considerar esa acepción, pues sólo nos interesa su acepción de agresión y acoso en los centros escolares.

Tanaka (2001, p. 466) defiende el término *Shunning* como un componente más del *bullying*, definiendo el *shunning* como: «Ignorar o excluir a un individuo de forma deliberada del resto del grupo».

El término *bullying* es un término anglosajón que se ha traducido al castellano como matonismo, aunque distintos autores utilizan como sinónimos, vocablos tales como victimización, agresión, violencia entre iguales, etc.

En el diccionario de la Real Academia Española encontramos un término similar al *bullying* que sería el de matonismo, que aparece definido como: «Conducta del que quiere imponer su voluntad por la amenaza o el terror» (p. 946).

Nosotros vamos a recoger distintas definiciones, las cuales apuntan todas ellas a un mismo tipo de conducta, aunque se denominen de forma diferente. Con esto comprobaremos la diversidad de términos que existen para referirnos a un mismo hecho: agresión en los centros escolares. Los autores hablan indistintamente de victimización, intimidación, agresión, aislamiento social, violencia escolar, acoso, etc.

Olweus (1998, p.25) uno de los pioneros en estudiar estas situaciones, define la **intimidación, situación de acoso o victimización** del siguiente modo: «Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que se lleva a cabo por otro alumno o varios de ellos.» Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto

físico así como las psicológicas de exclusión. Por lo tanto, un aspecto esencial del fenómeno consiste en que exista un desequilibrio de fuerzas. A partir de este investigador es cuando queda definida y consensuada la definición de *bullying*.

En opinión de Cerezo (1997, p. 133) el **bullying** sería: «Violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esta situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar.»

Por último, Ortega y Mora-Merchán (1997, p.16) interpreta la **victimización** como: «El sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social.»

Nos parece importante, llegado este momento, diferenciar el término violencia del de intimidación; quizá el rasgo más sobresaliente esté en señalar que la violencia es algo pasajero y esporádico, es una respuesta agresiva en un momento dado, mientras que la victimización es una agresión que se mantiene a lo largo del tiempo y, por tanto, con unas consecuencias bastante más negativas.

Nosotros nos basamos en la anterior definición que sobre el término **bullying** recoge Olweus (1978), así como en las tres características básicas que éste mismo autor recoge como básicas de dicho fenómeno. Este investigador sostiene que para que se produzca la conducta conocida como *bullying* deben darse los tres aspectos siguientes:

1. Que sea una conducta cuya finalidad consista en dañar de forma repetida, no esporádicamente.
2. Que exista un desequilibrio entre las partes que intervienen en la relación, siendo una parte más fuerte física o psicológicamente que otra. Al que impone su fuerza le llamaremos agresor y al sujeto que se daña le llamaremos agredido o víctima.

3. La agresión puede ser física, psicológica o verbal.

Actualmente se utiliza el término *bullying* no sólo como sinónimo de agresión en las aulas sino también en otros espacios como en prisiones y en edades adultas, datos recogidos de los estudios de Irelan y Archer (1996), aunque nosotros nos referiremos al *bullying* como agresión en espacios escolares.

Analizados los términos agresión, violencia y *bullying*, intentaremos, a continuación, diferenciarlos de otros que se utilizan en las aulas, tales como conflicto, indisciplina, disrupción y absentismo escolar.

Conflicto: este concepto aparece generalmente cargado con una valoración negativa, debido a que se confunde conflicto con violencia, es decir, con su patología. Un conflicto puede resolverse de forma no violenta, según Quintana Cabanas (2000). Mientras la violencia no es innata en los seres humanos, sino que es un aprendizaje, el conflicto sí es consustancial a la vida humana, algo natural y, por tanto, inevitable. De esta manera, más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo creativa y constructivamente de forma no violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio.

Indisciplina: este término se refiere a una desobediencia de las normas. Para Ramo y Cruz (1997), así como para Moreno Olmedilla (2000) la indisciplina es la no observancia de las normas de una sociedad o colectivo, por lo que estaríamos hablando de incumplimiento de normas establecidas en la comunidad educativa, lo que supone que el profesor deberá dedicar una parte de su tiempo a poner orden.

Disrupción: para Fernández García (2001) consiste en un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, consumir golosinas u otro tipo de comidas, desobedecer al profesor, insultar al profesor o a los compañeros, etc. Gotzens (1986), por su parte, considera la

disrupción como toda actividad del alumno que transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida.

Absentismo escolar: este concepto se refiere a un problema unipersonal en el sentido de que sólo repercute en el alumno que lo “practica”. El Defensor del Pueblo Andaluz (1998, pp. 58) lo define de la siguiente forma: «Falta injustificada de asistencia a clase por parte de algún alumno que no sea de forma aislada y que interfiere en el ritmo formativo del alumno».

Otro aspecto que conviene diferenciar de la agresión es la **ira**. Según Berkowitz (1996), la agresión tiene intención de herir, mientras que la ira es un conjunto de sentimientos que puede dar lugar a agresiones, pero no tiene la finalidad última de hacer daño.

Por último, otro término a diferenciar es el de **hostilidad**. La hostilidad es una actitud negativa desfavorable hacia una o más personas, acompañada normalmente del deseo de verla sufrir, con la matización de que una persona hostil no tiene que ser agresiva.

En este trabajo vamos a usar indistintamente el término *bullying* y el de agresión, entendiendo que esta agresión se produce dentro del grupo de iguales, se da en el ámbito escolar, no es algo pasajero y, no se limita tan sólo a la agresión física. En todo caso, nos estaremos refiriendo a las características recogidas en la definición del término *bullying* por Olweus (1978), las que recordamos a continuación:

1. Que sea una conducta cuya finalidad consista en dañar de forma repetida, no esporádicamente.
2. Que exista un desequilibrio entre las partes que intervienen en la relación, siendo una parte más fuerte física o psicológicamente que otra. Al que impone su fuerza le llamaremos agresor y al sujeto que se daña le llamaremos agredido o víctima.
3. La agresión puede ser física, psicológica o verbal.

1.1.- CARACTERÍSTICAS DEL *BULLYING*.

En el *bullying*, entendido tal y como se ha definido previamente, como un caso especial de agresión, en donde se pueden encontrar conductas del tipo de intimidación, humillación pública, palabras ofensivas, exclusión social, etc. Dentro del termino *bullying* vamos a considerar distintas formas de agresión, violencia, y maltrato. Entre las más frecuentes están las lesiones físicas no accidentales, rechazo verbal, falta de comunicación, desvalorización repetida, insultos, discriminación, marginación, chantajes, etc., todas ellas, en resumen, constituyen formas de un abuso de poder sistemático.

Dentro de la intimidación se dan hechos más o menos graves. La conducta que nos interesa es un *continuum*, aunque las frecuencias también sean importantes. Es igual de grave una conducta poco frecuente pero intensa, que una conducta muy frecuente y poco intensa. Las dos pueden ser igual de dañinas. El problema se agrava cuando la víctima no relata los hechos a personas mayores para que le puedan ayudar, produciéndose lo que se ha denominado el “código del silencio” (MacDonald y Da-Costa, 1996; Fernández García, 1998).

Diferentes investigaciones como las realizadas por Olweus (1979), Cowie y otros, (2002), Sharp y Smith (1994) y Withney y Smith (1993), revelan que existen una serie de rasgos comunes en las distintas interpretaciones del término *bullying*. Podemos enumerar estas coincidencias como sigue:

1. Conducta repetitiva, recurrente.
2. Intención de causar daño, intimidar y dominar.
3. Se puede presentar de forma física, verbal o psicosocial.
4. Persona fuerte frente a la débil. Hay una relación de asimetría.
5. Se adopta el rol de víctima, agresor o agresor-víctima.
6. Fenómeno dual o grupal, según Whitney y Smith (1993) sería dual en un 50%, y grupal en otro 50%.
7. Vivenciado aversivamente por parte de la víctima.

Otra particularidad de la definición es la agresión que va en contra de la voluntad de la víctima, es una conducta deliberada y consciente, aunque a veces el agresor no sea esciente de las consecuencias .

Para Horowitz (1998) la particularidad más sobresaliente del *bullying* es que no siempre hay un conflicto previo entre el agresor y la víctima, no son personas enfrentadas, sino que ven las cosas de distinta forma, habiendo por parte del agresor un deseo de herir.

1.2.- INCIDENCIA DE LA CONDUCTA DENOMINADA BULLYING.

En cuanto a la incidencia del *bullying*, la mayoría de los investigadores la sitúan entre el 20-30% en educación primaria y entre el 5-15% en educación secundaria, datos tomados de Whitney y Smith, (1993). Para Sourander y otros (2000), el 15% de los niños y el 7% de las niñas son agresores, mientras que el 13% de niños y el 12% de niñas son víctimas. En Grecia, Kalliotis (2000) encuentra que el 30% de la población estudiada está implicada en el fenómeno del *bullying*. A juicio de Wolke y otros (2001), según el país tomado como referencia en su estudio, se producen diferencias en la incidencia de este fenómeno; así, ellos encuentran que en Inglaterra el 24% de los alumnos encuestados son víctimas, mientras que sólo el 8% se consideran víctimas en Alemania. En España, un estudio realizado por

García y Pérez en el 1989, en Valencia, situaba la incidencia del *bullying* en el 17%. Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), el 59% de los encuestados opinan que ha habido agresión en su centro escolar en los últimos tres años; en cuanto a la frecuencia de estas agresiones, el 71% de los encuestados dice que es alta, el 22% opina que la frecuencia de agresión es media, mientras que sólo el 7% opina que esta frecuencia es baja.

Parece que estas variaciones en cuanto a la incidencia vienen provocadas, bien porque ésta es distinta, o bien porque los métodos utilizados para medir este fenómeno son diferentes y, a veces, no son comparables entre ellos. Por otro lado, la muestra utilizada puede que no sea generalizable y, por tanto, no equiparable en resultados; en segundo lugar, la propia definición que se haya utilizado y, por tanto, el conjunto de conductas medidas, puede que sean distintas según los investigadores, pudiendo medir más o menos conductas no deseables, según Wolke y otros (2001).

1.3.- SUJETOS IMPLICADOS EN EL *BULLYING*

Los sujetos que intervienen en una agresión, se pueden agrupar en tres grandes bloques: agresores, víctimas y agresores-víctimas (Ortega y Mora-Merchán, 1997; Schwartz, 1999; Batsche y Knoff, 1994; Craig y otros, 2000). Los agresores son los que agreden, las víctimas las que soportan la agresión, y los agresores-víctimas son víctimas que responden a la agresión. A éstos se les llama también víctimas provocativas, siendo individuos violentos y desafiantes que, cuando la ocasión lo permite, adoptan el rol de agresor.

Cuando hablamos de *bullying* hay que tener en cuenta que, a veces, la violencia se da por una mera confrontación de intereses, o por conflictos de otro tipo, pero existen casos en los que la violencia se da sin más, sin que haya un motivo ni gratificación alguna posterior, al menos aparentemente. Esta agresión es la más peligrosa, y para Roland e Idsoe (2001), es la que

presentan el grupo de agresores o agresores proactivos, frente a los agresores-víctimas o agresores reactivos.

En opinión de Perry y sus colaboradores (1990), el 50% de los agresores son en otros momentos víctimas, información ésta que guarda cierta similitud con los datos extraídos por Cerezo (1997) y Olweus (1993), quienes encuentran que esta frecuencia es de alrededor del 20%.

Cada uno de estos tres grupos, de los mencionados anteriormente, muestra distintas características. Schwartz (1999), Banks (1997) Roland e Idsoe (2001) opinan que las características que tendrían cada uno de ellos serían:

- Víctimas-agresores: representan alrededor del 5% de la población y se caracterizan por ser impulsivos, hiperactivos, emocionalmente cambiantes, poco sumisos, presentan cuadros de depresión y ansiedad, obtienen deficientes resultados académicos y tienen problemas sociales, datos investigados por Batsche y Knoff (1994), Torrance (1997), y Salmivalli y Nieminen (2002).
- Agresores: representan alrededor del 3% de la población y tienen una baja autoestima, no tienen conductas prosociales, son impacientes, poco reflexivos e impulsivos, según los datos recogidos de Craig y otros (2000).
- Víctimas: representan alrededor del 3% de la población y se caracterizan por ser sumisas, con unas conductas prosociales más evidentes que los otros dos grupos. Son sujetos ansiosos, inseguros, cautos, y presentan baja autoestima, así como cuadros de depresión, según los trabajos de Olafsen y Viemerö (2000).

En cuanto a las muestras de rechazo producidas ante las agresiones, son las víctimas quienes rechazan las agresiones y tienen una actitud

positiva y de ayuda hacia otros sujetos que son agredidos. Por último, en lo referente a las familias, según los datos recogidos por Kazdin (1988), las víctimas consideran que viven en un ambiente de sobreprotección, sin que se dé esta percepción en los otros dos grupos. Por el contrario este mismo investigador resalta que los agresores perciben la educación en su familia como laxa e inconsistente.

Entre las víctimas agresoras, el factor que más predomina es la intención de llamar la atención de los que les rodean. Quieren ser líderes, y dado que tienen mejor autoestima y son más fuertes que las víctimas, responden con agresiones a los intentos de victimización, según Hoover (1993).

1.4.- EFECTOS DEL *BULLYING*

Los efectos que produce esta situación son nefastos tanto para el agresor como para el agredido, ya que se ha demostrado que, en primer lugar, su repercusión tiene un carácter duradero; en segundo lugar, ni el agresor ni la víctima van a salir de esa situación con facilidad por sí solos y, en tercer y último lugar, tanto el agresor como la víctima, pero especialmente esta última, van a ser rechazados por el resto del grupo clase.

En varios trabajos como los realizados por Salmon y otros (1998) y Hugh_Jones y Smith (1999) se recogen distintos problemas que presentan los niños asociados a este fenómeno, con consecuencias como la autoestima baja, la ansiedad, la depresión, problemas de sueño, problemas de timidez, etc. Además, estos sujetos implicados en el *bullying* suelen necesitar atención psiquiátrica, según concluyen los trabajos de Kumpulainen, Räsänen y Puura (2001).

Al igual que en los trabajos anteriores, en Corea del Sur se han realizado investigaciones que ponen de manifiesto las consecuencias o los efectos que produce y/o provoca el *bullying*, (Schwartz, Farver, Chang,y Lee-Shin, 2002) recogiendo que en grupos donde hay victimización las

víctimas presentan baja autoestima, bajo rendimiento escolar y conductas sumisas. Por otro lado encuentran que los agresores presentan pocas conductas asertivas, bajas conductas prosociales y baja aceptación social.

Visto los efectos de *bullying* en general, analizamos en los siguientes apartados, de forma más específica, los efectos que produce en la víctima y en el agresor.

1.4.1.-EFECTOS DE SER VÍCTIMA.

Los principales efectos se pueden resumir en :

- Rechazo social del resto del grupo clase.
- Baja autoestima.
- Altos niveles de ansiedad.
- Depresión e indefensión.

Salmivalli y otros (1996) encuentran tres tipos de víctimas según sea su reacción ante la agresión: víctimas-agresoras, víctimas que piden ayuda y víctimas que ocultan ser agredidas. El primer caso se da más en chicos, el segundo se da más en chicas, y el tercero se reparte por igual entre chicos y chicas.

Como se ha mencionado anteriormente, los efectos de ser víctima suelen ser duraderos, debido al círculo en el que se encuentra la víctima, por su aislamiento, por la falta de apoyo, y por los altos niveles de ansiedad que las víctimas deben soportar pensando cuál va a ser el nuevo ataque que van a sufrir. Las víctimas llegan al punto de tener auténtica fobia a la escuela, y llegan a psicomatizar algunas enfermedades por tal de no asistir a clase, según indican Ortega Ruiz (1997) y Kazdin (1988). Para Ortega Ruiz (1997), los problemas de victimización dañan la salud psicológica del niño produciendo “estratos” en la identidad personal, el autoconcepto y la autoestima.

Socialmente, el grupo clase y el grupo de iguales rechazará más a las víctimas que a los agresores, lo que hace para aquéllas aún más difícil salir de su situación, según muestran los datos recogidos por Perry y colaboradores (1990) y Andreou (2000).

En cuanto a la influencia de la edad, según el estudio realizado por Hoover (1993), los estudiantes de secundaria parecen sufrir un trauma mayor que los de primaria, aunque los niveles de intimidación parecen ser constantes en las dos etapas, variando únicamente en su forma, siendo más física en primaria y más verbal durante secundaria.

Roland (2002) encuentra que las víctimas de sexo femenino son las que más desarrollan problemas de depresión, mientras que los varones presentan más problemas de ansiedad.

A juicio de Fernández García (1998), el problema suele agravarse cuando la forma de victimización es de un grupo hacia una víctima, ya que ésta se verá cada vez más aislada del resto del grupo-clase. En estas situaciones los propios amigos de la víctima sentirán miedo de defenderla, por temor a ser hostigados ellos también.

En el mismo sentido, Ortega y Mora-Merchán (1997, p.10) dicen: «La proximidad cotidiana del agresor la paraliza para la defensa; al violento, porque se autojustifica en la debilidad; finalmente a los espectadores, porque a veces, contemplan perplejos e inseguros un espectáculo de crueldad desalentador.» Igualmente, Cowie (1998) opina que posiblemente la línea de acción más segura en estas circunstancias sea la de no intervención. No obstante, la inactividad puede proporcionar a los espectadores una sensación de impotencia similar a la que experimenta la víctima, según opina Hazler (1996).

Los efectos que provoca la victimización son a largo plazo y, como consecuencia, surge la inadaptación social y el sentimiento de indefensión, según opinan Fernández García (1998) y Kalliotis (2000). Investigadores

como Eslea y Rees (2001), comprueban cómo las huellas que deja el bullying se recuerdan mucho mejor que otros problemas del colegio. Esta experiencia deja secuelas en quien lo padece más que cualquier otro acontecimiento escolar, debido en parte al tiempo que se está sometido a esta situación, pues, como ya hemos indicado, no es algo esporádico.

Olweus (1993), Andreou (2000) y otros autores encuentran que las víctimas tienen gran posibilidad de que en un futuro desarrollen problemas depresivos, así como mantener una baja autoestima.

La experiencia de ser victimizados genera daños morales y físicos y, a veces, es necesario buscar ayuda externa para poder superar la situación. En este sentido, los equipos psicopedagógicos tendrían que implicarse y establecer líneas de actuación que supusieran una disminución real de este tipo de abusos en los centros, consiguiendo así que disminuyese el número de agresores y de víctimas. Al mismo tiempo, estos equipos psicopedagógicos deberían ofrecer más seguridad a las víctimas, de modo que éstas pudieran incorporarse paulatina y normalmente al grupo-clase.

1.4.2.-EFECTOS DE SER AGRESOR

Podríamos resumirlos de la siguiente forma:

- Conducta antisocial, reforzada positivamente por el miedo que generan.
- Presentan problemas de delincuencia posterior.
- Rechazo del grupo-clase, del grupo de iguales y de los profesores.

Los niños que manifiestan conductas agresivas pueden ser o no inadaptados posteriormente. Sabemos que el propio desarrollo y madurez hace que este problema desaparezca en la mayoría de los casos. Sin embargo, Arora (1994) plantea el dilema de si en los estudios

longitudinales, la desaparición del problema se debe al paso del tiempo o a la propia intervención del investigador.

La agresividad y la conducta antisocial muestra cierta estabilidad y no es algo que se supere simplemente con el paso del tiempo, según manifiesta Kazdin (1997). Por ello, hay autores como Bandura y Ribes Iñesta (1980), Storr (1995) y Khatri y otros (2000), que opinan que se debe intervenir en este tipo de conductas, ya que pueden generar problemas de delincuencia, personalidad antisocial, etc.

La conducta del agresor es normalmente reforzada, ya sea mediante la aceptación de los demás (por ser el más fuerte), o mediante el miedo que va a generar en la víctima, o bien por el propio placer que le supone creerse superior al agredido. Esto genera problemas a largo plazo y puede desencadenar problemas de delincuencia posterior. La conducta agresiva es un círculo vicioso, porque cuanto más se refuerza, más probabilidades existen de que se vuelva a manifestar (Forehand y Long, 1991). Asimismo, estos alumnos suelen ser rechazados por otros compañeros y por los profesores, ocasionando que el sujeto se muestre cada vez más agresivo, ya que no tiene la posibilidad de aprender otro tipo de conductas como consecuencia del aislamiento social, y únicamente encuentra compañía en otros alumnos agresivos y rechazados como él, así opina Fernández García (1998). Por otra parte, el miedo que genera el fenómeno *bullying* sirve de refuerzo positivo para el agresor, por lo que este tipo de conducta se mantiene e incluso se incrementa. Además el agresor normalmente sale impune de sus maltratos, lo que refuerza su comportamiento, manteniéndolo. El agresor, por añadidura, es más aceptado por el resto de los compañeros que las víctimas. Algunos de los compañeros ven la conducta agresiva como normal, o bien si la rechazan, no hacen nada para evitarla, sino que permanecen pasivos sin comprometerse en la acción, actuando como meros espectadores. Los agresores se suelen implicar posteriormente en delincuencia juvenil. Al mismo tiempo, tal y como señala

Mooij (1997), existe una relación positiva entre el uso de drogas y ciertas formas manifiestas de conducta violenta.

A juicio de Fernández García (1998), Kazdin (1988), Braungart y Braungart (1998) y otros muchos autores, uno de los aspectos negativos de ser agresor es el alto riesgo que corren estos sujetos de convertirse en el futuro en delincuentes. Los agresores necesitan, pues, aprender conductas sociales más aceptables. Kendall y Roman (1991) y Perry (1998) comparten esta misma idea, ya que encuentran que los niños y jóvenes violentos suelen presentar en la edad adulta alguna psicopatología social.

Según Olweus (1978) la conducta agresiva se mantiene estable aproximadamente hasta los 21 años; otros investigadores como Berkowitz (1996) y Kazdin (1997), comparten esta misma hipótesis, lo cuál nos da una idea de la importancia que puede tener la prevención y el tratamiento.

Por su parte, Rolan e Idsoe (2001), señalan que los más perjudicados son el grupo de agresores-víctimas, ya que presentan características del grupo de agresores y del grupo de víctimas, salvo que en lo relacionado con la autoestima, que la tienen más alta que el grupo de sólo víctimas. Igualmente han encontrado que los agresores-víctimas son más impulsivos que los agresores y, ante estímulos neutros, los agresores víctimas interpretan de una forma más violenta los estímulos sociales.

2.- DISTINTAS TEORÍAS QUE INTENTAN EXPLICAR LA AGRESIVIDAD.

Cuando definimos el término agresividad vimos que ésta en sí misma no es mala, sino que, antes al contrario, puede ser positiva. En este sentido, ocurre igual en los centros escolares, pasando a ser esta agresividad un reto para los alumnos y profesores, quienes deben encauzarla y controlarla para que sea algo positivo. Así, Moreno Olmedilla (2000, p.3) dice: «La existencia de conflictos en las instituciones escolares no solamente no debe asustarnos, ni siquiera preocuparnos, sino que debemos entenderla como algo en principio natural en cualquier contexto de convivencia entre personas; así, por el contrario, los conflictos pueden ser oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad escolar». Igualmente, Horowitz (1998, pp.77) opina que: «El conflicto es parte natural de nuestra vida; no es ni bueno ni malo, simplemente existe...» y posteriormente añade: «Es la sal de la vida, pues nos permite aprender, crecer, fortalecer las relaciones y mejorar la calidad de vida».

A partir de esta consideración de la agresividad como algo natural de la naturaleza humana y unido a la vida misma, hay que clarificar de dónde surge ésta, qué sentido tiene y, para ello, veremos las distintas teorías que se han desarrollado para su explicación. A este propósito, siguiendo a Melero (1993), Serrano (1997), Renfrew (1997) y Perry (1998), las distintas teorías que han tratado de explicar el origen de la agresividad se pueden diferenciar atendiendo a la siguiente clasificación:

1. Teorías reactivas: la agresión se daría como respuesta a un suceso ambiental. Dentro de éstas se encuentran la teoría de la frustración-agresión y la teoría del aprendizaje.

2. Teorías activas o instinto innato: el origen de la agresión sería debido a impulsos internos al individuo. También se conocen como teorías biológicas. Se dividen a su vez en teorías psicoanalíticas y teorías etológicas.
3. Aportaciones desde la psicofisiología.

A continuación explicaremos cada una de estas clases de teorías.

2.1.- TEORÍAS REACTIVAS.

2.1.1.-CONDICIONAMIENTO CLÁSICO. HIPÓTESIS DE LA FRUSTRACIÓN-AGRESIÓN.

Esta teoría se basa en el siguiente principio: para que se produzca agresión es necesario previamente que el sujeto agresor padezca una frustración, o reciba un estímulo o una cantidad de estímulos que hagan que se sienta mal. Si la respuesta del sujeto es agresiva, lo es siempre con el fin de dañar al otro, según la teoría conductista de Dollard y otros (1939).

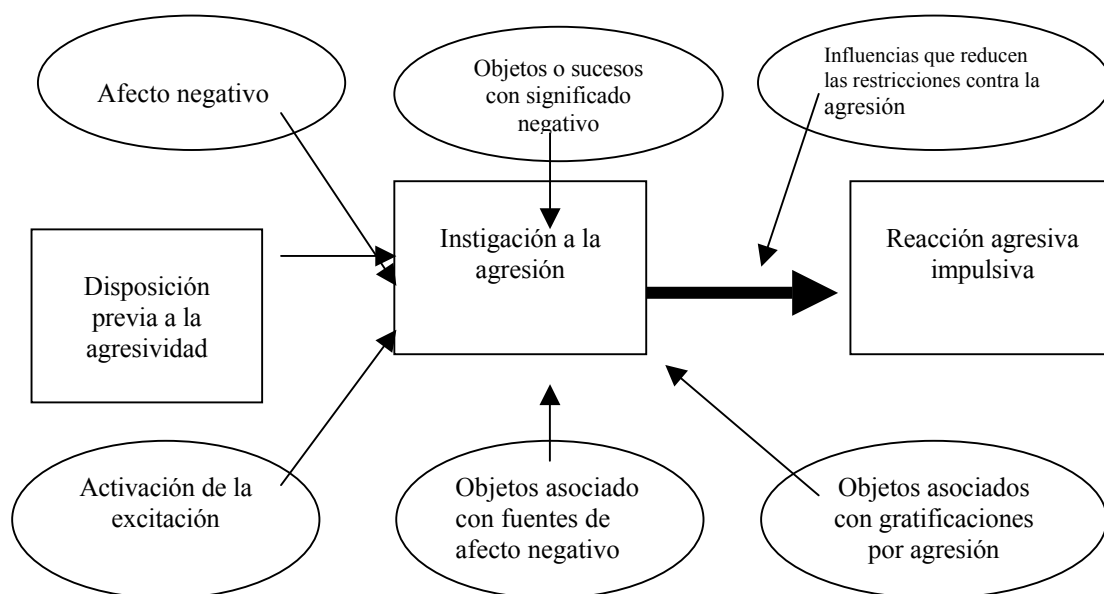
Posteriormente estas teorías fueron desarrollándose y dentro de ellas aparecen teorías conductistas como las de Rule B.G., Taylor B. y Dobb A. R. (1987), las cuales admiten que hay una serie de factores que pueden amortiguar o incluso evitar que la conducta agresiva no llegue a manifestarse. Entre estos factores podemos mencionar el grado de instigación y el grado de inhibición de la conducta mediante la reflexión y el autocontrol, según las conclusiones de Hynan D.J., Grush J.E. (1986) y Torrego (2000).

Para Archer (1988), Berkowitz (1996) y Tarain (1993) existen sujetos predispuestos a agredir, los cuales mantienen de forma estable, durante prolongados períodos de tiempo, la tendencia a la agresión. Estos investigadores, para explicar la agresión, tienen en cuenta no sólo los antecedentes de la conducta sino también las experiencias previas, así como la interpretación subjetiva que se haga de la situación.

Burnsrein y Worchel (1962) sostienen que, entre los factores que pueden influir en la intensidad de una agresión, se encuentran el afecto negativo (sentimiento subjetivo negativo hacia alguien o hacia algo), y los estímulos externos con significado agresivo que imprimen una inclinación agresiva, además de los sentimientos, ideas y recuerdos relacionados con la agresión. La urgencia de actuar y otras reacciones son particularmente intensas si existe una disposición fuerte previamente establecida y la persona está excitada en ese momento. La presencia de estímulos situacionales asociados con otros acontecimientos desagradables y con gratificaciones previamente obtenidas por una agresión, intensificarán este tipo de conductas produciendo un acto de agresión, más intenso si las inhibiciones de la agresión son escasas en ese momento.

Por su parte, Worchel, Andreoli y Folger (1977) comprobaron mediante distintos experimentos que, cuando se agrede a alguien, conjuntamente a que haya una activación para agredir, a veces se agrede a sujetos que no tienen nada que ver con la persona o incidente que causó la activación. En estos casos, cuando se desplaza la conducta agresiva hacia otra persona, normalmente obedece a que hay algo en ella, como una discapacidad física, que hace que sea el chivo expiatorio o la víctima propiciatoria, o es la siguiente persona con la que se encuentra el agresor después de que se produzca la activación para agredir.

En la siguiente figura tomada de Berkowitz (1996, p.94), se observan las distintas variables que pueden estar influyendo en la reacción agresiva:



Según Train (1993), la agresión de los bebés se explicaría por esta teoría del condicionamiento clásico de la siguiente forma: cuanto más pequeño es el niño más peso tiene la frustración como origen de la agresión, ya que los bebés utilizan la agresión para cubrir necesidades básicas, los adolescentes utilizarán la agresión como forma de llamar la atención, cuando los atacan sus amigos o cuando perciben una situación injusta. A medida que el sujeto interacciona con el medio y con estímulos sociales, hay que buscar nuevas teorías que expliquen el por qué unos sujetos muestran conductas violentas y otros no, con la misma estimulación; por qué algunos sujetos responden no con agresión, esto es, con conductas amistosas y antiviolentas con los mismos estímulos; o por qué se buscan otras respuestas alternativas que no son violentas y, a su vez, disminuyen la frustración.

Esta teoría de la frustración-agresión no puede explicar por sí sola todas las particularidades de la conducta agresiva ni por qué se responde de forma distinta en las mismas circunstancias pues, en ocasiones, existiendo frustración, unas veces se desencadenan episodios agresivos y en otros casos no. Aunque esta teoría va haciéndose cada vez más flexible y abierta a otras causas explicativas, distintas de los propios estímulos exteriores, aún debe

completarse incorporando variables internas del sujeto, para comprender una conducta compleja como es la agresividad y sus manifestaciones.

2.1.2.-AGRESIÓN DESDE LA PERSPECTIVA COGNITIVA. APRENDIZAJE SOCIAL.

Dentro de esta perspectiva se podrían incluir el condicionamiento operante, en el que cualquier conducta, incluyendo la agresión, se aprendería en el momento que fuese reforzada después de su aparición. También incluiríamos el aprendizaje mediante modelos, por observación y el aprendizaje por imitación, ampliamente estudiados en Psicología Social. En opinión de Tulloch (1995) estos aprendizajes justificarían que una variable como ver la televisión, (en la que se presentan numerosos casos violentos) pueda desarrollar y aumentar las conductas agresivas.

A partir de los trabajos de Bandura se empieza a tener en cuenta el propio proceso de aprendizaje basado en el modelado y los reforzamientos sociales como causantes del mantenimiento de la conducta. Si un modelo, ejecuta una conducta que es atractiva para el observador, y la conducta de aquél no tiene consecuencias negativas, dicha conducta también es reforzada para el que observa y éste imitará la conducta observada.

Estas teorías, entre sus postulados, mantienen que cualquier conducta y, por tanto, la agresión, se aprende en el medio en el que se desarrolla el individuo. La conducta se manifiesta en función de que las consecuencias posteriores sean positivas o negativas y, además, Bandura añade que hay una serie de factores situacionales que amortiguan la conducta agresiva, como puede ser el ambiente social y, por último, este mismo autor tiene en cuenta factores cognoscitivos, como la autorregulación.

En cuanto a la influencia que tiene el ambiente social y la relación entre compañeros, hay numerosos estudios Johnson (1980), Glass y Smith (1978), Hoffman y otros (1995), Hinde y Groebel (1995), Renfrew (1997),

Juvomen (2001), Van Lieshout (1998), etc., que muestran cómo la influencia de los compañeros es crucial a la hora de manifestar o no determinadas conductas, ya que la mayoría de los valores se van a adquirir de estos grupos de iguales; asimismo, las competencias sociales tales como saber ponerse en el lugar del otro, esto es tener empatía, o el saber ser asertivos, también se aprenderán de ellos. Igualmente serán los compañeros los que refuercen o rechacen una conducta. En este sentido, en un estudio realizado por Hartup (1978), se llegó a la conclusión de que el adolescente aprende a manejar sus impulsos agresivos dentro del grupo de iguales. Este investigador demostró que los niños que muestran conductas agresivas inapropiadas son aquellos que tienen escasas relaciones con sus compañeros. Se puede comprobar, pues, la inmensa importancia que tiene el aprendizaje social en este tipo de conductas lo que trataremos posteriormente más detenidamente.

La teoría cognitiva, en la que incluimos el aprendizaje social, nos ha aportado algunas conclusiones como, por ejemplo, que sujetos con aprendizaje temprano de conductas agresivas, van a seguir manteniéndolas en el tiempo si las condiciones ambientales son hostiles o ambiguas, como apuntan los estudios de Baldry y Farrington (2000) y Renfrew (1997). En este sentido, la conducta agresiva se desencadenará o no dependiendo de las atribuciones que haga el individuo de la situación. Estas atribuciones han sido estudiadas ampliamente, como es el caso de las investigaciones llevadas a cabo por Smorti y Ciucci (2000). Lo importante para esta teoría es el procesamiento de la información que realice el sujeto, en función de sus experiencias previas y en función de los estímulos desencadenantes.

2.2.- TEORÍAS ACTIVAS.

2.2.1.- ENFOQUE PSICODINÁMICO DE LA AGRESIÓN.

Esta teoría parte de la idea de que la agresión es una pulsión que está en el interior del sujeto y que tiende a manifestarse de forma compulsiva. El yo freudiano no hace diferenciación entre el odio y la agresividad, ya que

para el sujeto serían la misma cosa. Si el yo se siente amenazado, intenta solucionarlo mediante la eliminación del objeto perturbador; la agresión eliminaría, por tanto, esa perturbación y haría que el sujeto se encontrase mejor. Freud también habla del super-yo como un agente controlador de esta conducta impulsiva e incontrolable. Este super-yo sería la parte reflexiva y socializada del individuo.

Para Hokanson y Shetler (1961) existen dos posibles explicaciones de la agresión. La primera de ellas sería la propia reducción del impulso de agredir: me encuentro mal, agredo y me encuentro mejor, ya que elimino las tensiones internas. La segunda estaría en función de la culpabilidad o inhibiciones de ansiedad/agresión que tuviese el sujeto. Esta segunda explicación sería consecuencia de las propias inhibiciones que generarían una agresión mantenida y no expulsada, y de la acumulación de situaciones ansiosas y estresantes que incrementarían la pulsión y el deseo de agredir.

Este tipo de explicaciones de la conducta no puede ser verificado y, por tanto, no se puede usar en la mayoría de los casos, ya que la recogida de datos es costosa y laboriosa además de subjetiva, al igual que el resto del proceso. No sólo la recogida de datos es subjetiva, sino que la interpretación de dichos datos también lo es y, si se pretendiera hacer una intervención, ésta también lo sería. Incluso la medición de si se ha cambiado la conducta tras la intervención, también sería subjetiva. Por tanto, consideramos que para nuestro trabajo esta teoría no aporta ningún tipo de conocimiento en el que nos podamos basar.

2.2.2.-ETOLOGÍA Y AGRESIÓN.

Los etólogos, entre sus postulados, parten de que la agresividad es algo innato en el ser humano, al igual que en otros animales. Ellos distinguen entre agresión interespecífica, que sería la originada por la propia autopreservación de la especie, y la agresión intraespecífica que estaría más orientada a conseguir poder y privilegios dentro del grupo.

Lorenz (1980), en su trabajo extrapola los experimentos realizados con animales al ser humano, lo cuál supone un olvido de la parte racional y socializadora del hombre, si bien es cierto que, en determinadas situaciones, el hombre reacciona como un animal, siendo su conducta impulsiva. Siguiendo esta línea de pensamiento, Ollendick y Hersen (1988) descubren que hay una serie de factores innatos que influyen en la agresividad. Así por ejemplo, tenemos las variables sexo, edad, factores orgánicos y factores biológicos.

Los factores biológicos determinados por el sexo han sido estudiados por diversos investigadores. Así, la hormona masculina andrógeno fue estudiada por Eme (1979) y la testosterona fue estudiada por Parke y Slaby (1983). En sus estudios ambos concluían que el macho, al igual que en otras especies, era más propenso a la agresión que la hembra a partir de un mismo estímulo externo.

Otros autores como Hyde (1982) no encontraban tales diferencias, opinando que sólo un 5% de la varianza sería justificable por el sexo. Sin embargo, numerosos estudios como los Maccoby y Jacklin (1980) y Tieger (1980) siguen manteniendo la importancia del sexo, si no como explicación de la agresión, sí como un factor importante que se mantiene a lo largo de la vida.

En cuanto a la edad, se ha estudiado que los niños pequeños practican unos juegos más agresivos que los de las niñas y, además, los primeros tienden a dominar la situación y el mundo que les rodea más que las niñas, según indica Thompson (1964). En la edad adulta, esta agresividad se sigue manteniendo por sexos y se produce cada vez que el individuo siente que se vulneran sus espacios, sus derechos, etc.

Según el planteamiento de algunos autores como Boehm (2000) y Valzelli (1983), aunque la agresión parece tener un substrato fisiológico a nivel subcortical, el hombre dispone de sistemas que contrarrestan estos impulsos filogenéticamente antiguos. Valcelli (1983, pp. 83) dice: «El

cerebro neocortical humano es sólo una superestructura increíblemente compleja que, entre otras capacidades, permite a su propietario tener: 1) conciencia de su conducta y sus posibles consecuencias; 2) la capacidad de bloquear o reforzar cualquier conducta en curso de realización; 3) capacidad de elegir la pauta más adecuada entre una amplia serie de conductas; 4) la capacidad de justificar o condenar 'moralmente' ciertas conductas.» Por tanto, se puede afirmar que efectivamente hay un componente biológico en la conducta agresiva, al igual que en el resto de los animales, pero esta teoría por sí sola no puede explicar procesos más complejos que se manifiestan en el hombre, como puede ser la solidaridad.

Lo que se le puede refutar a esta teoría es que el hombre razona y piensa, y esto lo hace más perfectamente que el resto de los animales. Los defensores de esta teoría se olvidan de la capacidad del ser humano para controlar su propia conducta y reflexionar en función de ella, así como que el ser humano puede buscar intereses comunes al grupo anteponiéndolos a las propias necesidades. De este modo, las conductas altruistas resultarían inexplicables para los etólogos.

2.3.- APORTACIONES DESDE LA PSICOFISIOLOGÍA.

Hay una serie de componentes fisiológicos que se activan cuando se produce el acto agresivo. Investigadores como Train (1993), Navarro y Martín (2000) han estudiado hormonas como la adrenalina, la noradrenalina, la testosterona, la serotonina, los andrógenos etc., que van asociadas a los comportamientos violentos. Cuando estas sustancias se encuentran en unos niveles altos en sangre producen en el sujeto una respuesta agresiva contra personas u objetos próximos.

En este sentido, se han estudiado las partes del cerebro (Valzelli y Fernández Zulaica, 1983) que podrían estar implicadas, como sería el caso del hipotálamo, el sistema límbico, etc. A nivel genético, se han estudiado los cromosomas sexuales, apreciándose que, cuando se da la alteración

XYY, parece existir una correlación positiva entre este síndrome y una conducta violenta.

En cuanto a los casos de lesiones cerebrales, Popper y Eccles (1985) llevaron a cabo varios estudios en los que relacionaban cómo una lesión cerebral podía derivar en un comportamiento violento, en función de la zona dañada.

Las aportaciones de la fisiología nos dan una idea de los componentes fisiológicos que estarían implicados en las conductas agresivas, pero el mero conocimiento de dichos componentes no puede, sin embargo, proporcionar una respuesta satisfactoria sobre la aparición de las conductas agresivas.

En definitiva, ninguna teoría por sí sola es capaz de ofrecer una explicación completa al problema de la agresión y de la violencia, sino que cada una se centra en distintos aspectos, olvidando otros, por lo que no podemos hablar de una única teoría explicativa válida, sino de un conjunto de teorías parciales e inconexas que nos ofrecen información fraccionada de un problema que, actualmente, está adquiriendo mayores dimensiones.

3.- LA AGRESIVIDAD: TIPOS, APRENDIZAJE Y MANTENIMIENTO DE LA MISMA

3.1.- TIPOS DE AGRESIVIDAD.

Siguiendo a Valzelli (1983) y a García Brull y Núñez de Murga (1992) se pueden distinguir nueve tipos de agresividad:

1. Depredadora: se produciría en el momento que hay un estímulo apropiado (presa) y la concurrencia de hambre. Este tipo de agresión se considera adaptativa.
2. Competitiva: se establece entre machos de la misma especie, por razones de rango social, dominación, elección de hembras, etc. En este tipo de agresión es donde se regula el sistema de dominio-sumisión.
3. Defensiva: es una respuesta normal y adaptativa que se da en situaciones de miedo.
4. Irritativa: se dispara de forma amplia ante un gran conjunto de seres animados o inanimados, teniendo o no relación con el estímulo que produjo dicha irritación.
5. Territorial: Se lucha por las zonas necesarias para sobrevivir, como son los espacios de caza. Esta agresividad la manifiesta tanto el hombre, como especies más inferiores en la escala evolutiva.
6. Protectora-maternal: la manifiestan los individuos hembras cuando consideran que sus crías están en peligro.
7. Social-femenina: aparece en algunos animales, siendo las hembras adultas las que agreden a machos jóvenes. No se ha encontrado similitud con ninguna conducta humana.
8. Sexual: según las investigaciones, parece que se manifiesta tanto en hombres como en mujeres cuando aumenta la excitación sexual,

incrementándose entonces las probabilidades de agresión, debido al aumento de calor en el organismo.

9. Instrumental: sería aquella producida por una recompensa, ya sea por el propio hecho de producir dolor, o bien por cualquier otro incentivo.

Estos nueve tipos de agresividad se encuentran en mayor o menor grado en los animales y en el hombre, pero no todos ellos se deben considerar como inadaptativos ya que algunos son adaptativos y necesarios para la supervivencia.

3.2.- APRENDIZAJE Y MANTENIMIENTO DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS E INTIMIDATORIAS.

Para la mayoría de los investigadores Fernández García (1998), Melero Martín (1993), Berkowitz (1996), Olweus (1998), Olafsen y Viemerö (2000), Kazdin (1988), Archer (1988), Hoffman, Paris y Hall (1995) Hinde y Groebel (1995), etc., las conductas agresivas y de victimización se van a aprender por observación de un modelo, el cual consigue lo que desea con un acto agresivo. El niño pequeño va a aprender este tipo de conductas agresivas en su propia casa, bien de los padres o de los hermanos. También va a observar cuáles son las consecuencias derivadas de este tipo de conducta violenta, así como si el refuerzo posterior resulta positivo para quien las realiza. El niño que observa estas conductas agresivas sabrá que para conseguir algo fácilmente tendrá que hacer lo mismo que ha visto previamente: gritar, patear, pegar, etc. Por otro lado, observará que el agresor, además de haber conseguido lo que deseaba, no recibe ningún tipo de recriminación o castigo, por lo que todos los reforzadores serán positivos y el niño habrá aprendido una conducta para ponerla en práctica, como estudiaron Bandura y Walter (1963).

Cuando este niño se comporte de forma agresiva en situaciones iguales o parecidas a las del modelo, y consiga lo que quiere, se estará

reforzando la conducta agresiva. Estos reforzadores no tienen por qué ser sólo materiales, sino que pueden proceder de la aprobación social, de la admiración, de la mejora de su jerarquía dentro del grupo de compañeros, etc. Otras veces, el niño muestra conductas agresivas cuando un adulto le está prestando atención, de forma que si hace bien las cosas, el niño no es felicitado, pero si se porta mal, consigue llamar la atención de los que le rodean, según concluyen Hayes, Rincover y Vilosin (1980), lo cual implica que en ese momento se estará reforzando su conducta violenta. Estos comportamientos del mismo modo pueden ser aprendidos y reforzados en el barrio donde se reside, en el mismo colegio, en el círculo de amigos, etc.

Estas conductas agresivas se irán generalizando a otros ambientes y situaciones dándose el caso de que, ante cualquier tipo de conflicto, la primera respuesta que va a tener el sujeto, va a ser la conducta violenta en vez de cualquier otra conducta más adaptativa, ya que es la respuesta más fácil y la que le ha sido reforzada.

Como puede observarse, dependiendo del paradigma que siga el investigador y de cuál se considere el factor decisivo a la hora de manifestar una conducta agresiva, se van a dimensionar unos factores en detrimento de otros. A continuación, vamos a recoger la opinión de distintos investigadores sobre los factores que influyen de forma decisiva en este tipo de conductas.

En las relaciones con el grupo de iguales, los aprendizajes por observación, modelado, instrucción, información, entrenamiento, etc., favorecen que, conjuntamente con el aprendizaje de valores morales, conjuntamente se aprendan habilidades sociales y normas para la convivencia, según diversos autores como Torrego y otros (2000) y Pellegrini y otros (1999). Si el niño vive donde hay esquemas de dominio-sumisión y, por otra parte, en la escuela se encuentran dichos esquemas, los niños pueden entender que ese tipo de conductas son las normales y, por consiguiente, desarrollaran estos modelos sin plantearse si existen otras

formas más óptimas y gratificantes tanto para el dominante como para el dominado. En opinión de Escofet, Heras y otros (1998), Miller (1998), Van Lieshout (1998) y Boehm (2000), si los niños interiorizan valores y normas que no son deseables, ya sea porque se dan en la escuela, en el grupo de amigos, o en la familia, corresponde a la sociedad en general y, en particular a la escuela como medio de educación, hacer todo lo posible para modificar estos valores. Este cambio repercutirá no sólo en el bienestar del propio alumno y en su correcta formación y personalidad, sino también en el propio ambiente escolar.

Otros investigadores como Teglasí y Rothman (2001), Callejón (2001), Andreou (2000), Perry (1998) y Hugh-Jones y Smith (1999) señalan que el principal problema reside en cómo se procesa la información y cómo se resuelven los problemas sociales. Para estos investigadores, los niños agresivos, además de interpretar de forma errónea los eventos sociales (los ven negativos), no tienen aprendidos unos repertorios alternativos de conductas prosociales. Tampoco tienen las habilidades de comunicación necesarias, no son asertivos y, no rechazan las conductas agresivas. Para estos investigadores, la técnica de ponerse en el lugar del otro y poder analizar sus sentimientos y su frustración, resultó muy positiva para disminuir estas conductas agresivas y potenciar el rechazo a la victimización. En el mismo sentido, Rubin y Brean (1991), Kazdin (1997), y Cairns y Cairns (1991) dicen que los niños agresivos tienen problemas a la hora de procesar la información, muestran errores de atribuciones cuando tienen que anticipar sucesos sociales, así como un repertorio de conductas inadecuado o insuficiente. Kazdin (1997, p. 60) dice: «Un caso destacado es que la agresión no se desencadena meramente por sucesos del ambiente, sino más bien por el modo en que esos sucesos son percibidos y procesados. El procesamiento se refiere a la estimación que el niño hace de la situación, la anticipación de las reacciones de los demás y las autocríticas en respuesta a los sucesos concretos.»

Otros investigadores como Domínguez y García (1996), Menesini y otros (1998) y Boehm (2000), ponen el énfasis en la educación en valores. Ellos opinan que la educación facilita a los alumnos y alumnas ciertos sistemas de valores; ahora bien, mientras éstos no sean interiorizados, aceptados vitalmente, tendrán poca influencia en la conducta. Ésta es la razón por la que existen muchas dificultades para llevar a la práctica una educación en valores porque, aunque el valor se nos muestre desde la objetividad, necesita de la interiorización por parte de cada persona. Una vez interiorizados, los valores se convierten en guías y pautas de conducta con cuya ausencia la persona quedaría a merced de criterios y pautas ajenas. Igualmente, Browne y Falshaw (1996), Salmivalli (2001) y Barriocanal (2001), como los autores antes mencionados, apuntan que hay que hacer intervenciones en las que el alumno modifique sus valores y forma de pensar. En este sentido, recogemos lo que dice Escámez y Ortega (1986), citado por Fernández (1998, p.105): «Aunque el valor tenga su origen en una influencia social, es aquello que la persona ha adoptado, elaborado y apropiado a partir de su inmersión social... los valores son siempre una concepción personal de algo que es preferible para uno mismo o para el colectivo social...»

No se trata tan sólo de que en los pasillos, en los recreos, o en la clase, no se produzcan agresiones, sino que fuera de los espacios escolares tampoco se produzcan. Para ello se propone un cambio de valores y de procesamiento de la información por parte de los alumnos, habiéndose comprobado que cuando los alumnos son los que establecen las normas o se implican en la confección de dichas normas, las cumplen más que cuando les son impuestas. Esta medida es preventiva y correctora tanto en alumnos de primaria como en los de secundaria.

Otro de los mecanismos estudiados para disminuir las agresiones en los centros escolares son los sistemas basados en los trabajos en grupo y el aprendizaje cooperativo. Investigadores como Cowie y Berdondini (2001) y

Porro (1999), consiguieron rebajar los niveles de disrupción y agresión, mediante el trabajo cooperativo y la empatía con la víctima.

3.3.- VARIABLES QUE INCIDEN EN LA APARICIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA.

Los diversos factores o variables que pueden influir en una conducta agresiva han sido objeto de diversos estudios, como los realizados por Olweus (1978), Tapper y Boulton (2000), Fernández García (1997), Kazdin (1988), Glover y otros (2000), Salmivalli y otros (1996), Derzon (2001), Dot (1988), etc. De dichos estudios se desprende la gran variedad de variables que pueden ser consideradas como posibles desencadenantes de la conducta agresiva. Entre las analizadas por los investigadores antes mencionados se encuentran, entre otras, las siguientes: nivel de frecuencia de la conducta agresiva, formas de adquisición y factores influyentes, perfiles psicológicos de los sujetos, diferencias en género, edades en las que más se manifiesta, cuándo comienza la conducta a desaparecer con la edad, lugares donde suceden los hechos agresivos, etc.

Por lo anteriormente expuesto, se puede inferir que son muchos y muy complejos los factores que intervienen en el fenómeno de la agresividad. De una parte, intervienen una serie de factores que forman parte de la herencia genética del individuo; por otra parte, influirán una serie de elementos que el individuo extraerá de su desarrollo a lo largo del ciclo vital, en su relación con el mundo que le rodea. En este sentido, todos los investigadores coinciden en señalar la familia como un elemento fundamental en la educación del niño, pues la familia no sólo se considera el primer educador, sino el primer contacto del niño con el mundo. Posteriormente será la escuela y el grupo de iguales los que determinarán en cierta medida los valores que el sujeto adquiera. La interacción con ese mundo exterior estará mediatizada por el conjunto de las experiencias previas y por otra serie de factores como pueden ser las expectativas, las

atribuciones, los roles y, en general, la personalidad que tenga el sujeto en cuestión.

Dado que el número de variables que intervienen en el estudio de la agresividad es muy grande, distintos investigadores han tratado de clasificar dichas variables en grupos. Así, Fernández García (1997) considera que las variables que facilitan o inhiben la conducta violenta se pueden clasificar en dos grandes grupos:

1.- VARIABLES EXTERNAS: familia, contexto social y los medios de comunicación.

2.- VARIABLES INTERNAS: relaciones interpersonales, el clima del centro y las propias características del alumno.

Por su parte, Ekblad (1986) establece la siguiente clasificación de las variables:

1. Sociofamiliares: castigos físicos familiares, práctica social-familiar negativa y relación negativa entre los propios padres.
2. Experiencia escolar: los *bullies* o agresores tienen bajos logros académicos. Las víctimas presentan poca comunicación y poca cohesión dentro del grupo.
3. Niveles de impopularidad: las víctimas suelen ser menos populares que los *bullies* o agresores.
4. Tiempo dedicado a ver la televisión: cuanto mayor sea el tiempo dedicado a ver la televisión, se presenta mayor agresividad; además, los agresores que ven mucho la televisión consideran malas sus relaciones familiares.

Glover y otros (2000) agrupan estas variables en:

1. Personales: son factores como la raza, la religión, etc. Según estos investigadores las variables personales explicarían hasta un 8% del *bullying* total.

2. Socio-económicas: aquí incluyen factores como el lugar de residencia familiar y el lugar de ubicación del centro escolar, economía familiar, etc. Esta variable explicaría el 17% del *bullying* total.
3. Escolares: características como el ser mayor que el resto de la clase, o ser mas guapo o listo, explicarían el 14% del *bullying* total.
4. Tener diferencias: el opinar de forma diferente o ver las cosas de otra forma explicarían el 13% del *bullying* total, disminuyendo este porcentaje a medida que aumenta la tolerancia.
5. Otras variables no contempladas en apartados anteriores, como pueden ser los medios de comunicación, las relaciones interpersonales, relaciones familiares, tipo de disciplina utilizada en la familia, etc., explicarían hasta un 48% del *bullying* total.

Igualmente, Train (1993) y Costa Cabanillas y Morales (1998) opinan que las variables que intervienen en la agresión pueden diferenciarse en función de factores culturales, parentales, sociales y personales, interactuando todos ellos en conjunto. Estos mismos investigadores destacan el papel fundamental que tiene la familia como factor explicativo y, por tanto, predictivo de las conductas agresivas.

Para Smith (2000), algunas de las variables que inciden en este tipo de conductas son: el sexo, la edad, las relaciones con la familia y los amigos, el tamaño del colegio, la poca vigilancia de los alumnos en los recreos, la zona rural o urbana donde se reside, factores socio-económicos, racismo, etc.

Como ya se ha apuntado con anterioridad, todos los investigadores coinciden al afirmar que el aprendizaje que se realiza dentro de la familia y en la escuela son fundamentales a la hora de formar la persona conscientemente. Por este motivo, tanto la familia como la escuela deben

ayudar a interpretar correctamente cualquier tipo de estímulo violento, agresivo, de maltrato, de injusticia, de insolidaridad, de racismo, etc., que pudiera llegar al individuo, para que éste pueda dar una respuesta apropiada ante dichos estímulos, según exponen Escofet, Heras y otros (1998).

Resulta difícil determinar si es la familia o la escuela la más influyente en edades tempranas, ya que ambas son decisivas en la formación de la conducta posterior del sujeto. Campoy Aranda (2000) y Ledingham y Schwartzman (1984) señalan que cuanto más pequeño es el niño, más importancia tienen los valores familiares en relación al resto de variables; en la medida en que el niño se socializa, el grupo de amigos, la escuela y su entorno serán las variables determinantes a la hora de interpretar el mundo exterior y su conducta.

Carney y Merrell (2001) mantienen al igual que Carney (2000) y Hazler (1996) que esta conducta es aprendida. Ellos hablan del “circulo de la violencia”, según el cual si se presentan conductas violentas y éstas son recompensadas de alguna forma, el sujeto tendrá mayores probabilidades de repetir estas conductas.

Basándonos en las teorías reactivas y en el modelo de aprendizaje social, vamos a analizar las siguientes variables y su posible incidencia en la agresividad: en primer lugar, veremos la dicotomía herencia-ambiente; en segundo lugar, las variables biológicas/personales, en tercer lugar estudiaremos las variables ambientales; por último trataremos las variables cognitivo-sociales.

3.3.1.-VARIABLES HERENCIA, AMBIENTE Y HERENCIA-AMBIENTE.

La agresividad humana se puede ver desde una doble perspectiva, una filogenética y otra adaptativa. Por la parte filogenética, tendríamos una tendencia a la agresividad, a ser violentos, desde el momento en que pudiésemos percibir cualquier estímulo como negativo y peligroso para nosotros o para nuestro grupo. Por otra parte, estos mismos aspectos filogenéticos también nos dotan de habilidades intelectuales para adaptarnos a nuestro entorno, conocerlo y dominarlo, y proporcionan respuestas más adaptativas y aceptables. Así, el sometimiento a unas normas sociales, la implantación de las mismas para la convivencia, o la negociación verbal cuando se producen conflictos, son todos ellos aspectos adaptativos y no filogenéticos de la conducta, según indican Coie, Dodge y otros (1991).

La propia naturaleza humana tiene como forma normal de conducta la agresividad, demostrada en la infancia a través de pataleos, destrozos, etc. Como opinan Lewis y Roseblum (1982), estas conductas van desapareciendo con el tiempo a medida que el sujeto se va socializando y aprende a conseguir lo que quiere por otros medios más aceptables. Durante la infancia, el modelo a seguir es la conducta de los padres y de los hermanos, y de ellos se aprende la forma de resolver los conflictos.

Según las investigaciones realizadas por Valcelly (1983), la herencia y los factores biológicos pueden ser determinantes de la conducta violenta. En concreto, los sujetos que presentan el cariotipo genético XYY tienen un alto riesgo de manifestar conductas agresivas y antisociales. Este mismo investigador sitúa en un 2 por 100 los pacientes ingresados por manifestaciones violentas que poseen este cariotipo. En este sentido, Olweus (1998) propone como uno de los posibles factores que pueden influir en la conducta agresiva, el propio temperamento del niño, el cual tiene una base hereditaria.

Las distintas investigaciones llevadas a cabo acerca de si existen factores biológicos que predisponen hacia conductas agresivas, han sido variadas a lo largo del tiempo y, Berkowitz (1996), tras revisar distintos estudios, concluye que existen algunas evidencias de estudios con gemelos criados en distintas familias, que apoyan esta hipótesis; sin embargo, Navarro y Martín (2000), opinan que dichos estudios contienen una serie de variables que pueden estar interviniendo, como pueden ser los medios de comunicación, y ser estas variables las causas de que los dos gemelos presenten conductas agresivas. Hay que señalar que este tipo de estudios son difíciles de llevar a cabo (por el reducido número de gemelos separados y por lo complicado de hacer con ellos un estudio longitudinal) y, por otro lado, la mayoría de las investigaciones se basan en un simple dato estadístico de conductas agresivas, en donde se pueden estar obviando múltiples factores decisivos de la conducta violenta y agresiva. En algunos casos se ha llegado a confirmar esta hipótesis biológica, pero con resultados discutibles.

En esta línea de pensamiento, Farrington (1991) y García Brull y Nuñez de Murga (1992) defienden que la conducta antisocial y violenta se mantiene estable durante largos períodos de tiempo, lo que confirma la posibilidad de factores genéticos. Pero genéticamente, según estos mismos investigadores, puede explicarse sólo una parte de esta estabilidad, ya que hay una mezcla con otros factores como, por ejemplo, la convivencia con los progenitores, de los cuales se pueden estar imitando conductas violentas.

Hay pensadores y filósofos como Popper y Eccles (1985) que consideran que el hombre o, mejor dicho, cada hombre, tiene su propio destino marcado biológicamente y que no influye lo que se le enseñe o se pretenda cambiar. Esta idea es rechazable, y se puede refutar arguyendo que el hombre puede estar determinado por sus circunstancias, pero estas circunstancias cambian y el hombre, en su relación bilateral con el mundo, también cambia. Es admisible, sin embargo, que pueda existir cierta

causalidad o impedimentos de alguna clase, pero no se puede concluir que estos factores causales sean del todo definitivos.

Actualmente no existe una dicotomía tan radical entre los factores de herencia y ambiente y, se mantiene una postura intermedia. Ambos son importantes para explicar la conducta, pero ninguno es determinante, ya que existe una interrelación entre ellos.

3.3.2.- VARIABLES BIOLÓGICAS/PERSONALES

Dentro de este epígrafe estudiaremos las variables que van asociadas al individuo, como son el género, la edad, la personalidad y la autoestima.

3.3.2.1.- Variable género.

Este factor estaría basado en las teorías que defienden las diferencias biológicas como explicativas de la conducta. La conducta estaría ligada a la propia genética de cada individuo y, por tanto, el sexo sería uno de estos factores determinantes. Investigadores como Mañeru y Rubio (1992), y posteriormente, Peña Fernández y otros (1997) concluyen que el género es algo que el sujeto forma a lo largo de su vida, y no sólo lo compone el sexo, sino que, unido a él hay una construcción social formada por los estereotipos sexuales de ese momento, así como por las funciones que se atribuyen a uno u otro sexo, las cuales pueden variar según el contexto social. A este desarrollo del género, según lo que se considera típico de cada sexo en una sociedad, es a lo que se ha denominado tipificación sexual.

Casi todos los investigadores están de acuerdo en afirmar que existen diferencias en las relaciones entre sexo y *bullying*. En este sentido, Maccoby y Jacklin (1980), Kazdin (1988), Nolin (1993), Andrew y otros (1999), Tapper y Boulton (2000) y Glover y otros (2000) han concluido que los niños suelen usar la violencia física y directa, mientras que las chicas, recurren más a la violencia verbal e indirecta. Por otra parte, Kazdin (1997), Ahmad y Smith (1994) y Smith y Sharp (1994), consideran que las chicas interiorizan más el problema que los chicos y, como consecuencia de ello,

sufren más ansiedad y depresión. En esta misma línea, Olweus (1998) y Tapper y Boulton (2000) encuentran que los niños presentan una violencia más visible (física y verbal) a diferencia de las chicas que ostentan formas de violencia menos visible (aislamiento social, rumores, etc.) Menesini y otros (1998) igualmente encuentran diferencias en cuanto a las actitudes que presentan ambos géneros frente al rechazo que sufren las víctimas. Estos autores señalan que las chicas no discriminan a las víctimas, sino más bien al contrario, simpatizan con ellas, frente a las actitudes de los chicos, que rechazan a otros que son victimizados. En este sentido, Salmivalli (1998) encuentra que las chicas piden más ayuda y, rechazan de forma manifiesta las conductas violentas.

Las diferencias en agresión ya aparecen a los dos años de vida, como señala Train (1993). Este investigador apoya la idea inicial de que son los estereotipos y los roles culturales los que hacen que la agresividad se manifieste de forma distinta en los dos sexos.

También existen diferencias en cuanto a la incidencia de la conducta *bullying* y el género al que se pertenece. El género influye de forma que las niñas son menos agresivas y, a su vez, sufren menos la victimización que los chicos. Como ejemplo tomamos los datos recogidos por Wolke y otros (2001); según sus investigaciones, en Alemania, los porcentajes serían: chicas agresivas, 1,9%; chicos agresivos, 7,5%; chicas víctimas, 7,2%; chicos víctimas. 8,5%.

Una vez expuestas las diferencias en cuanto a la manifestación de la conducta agresiva y a las diferencias actitudinales ante la violencia que se producen en ambos sexos, concluiremos diciendo que la explicación más clara a estas diferencias posiblemente no haya que buscarlas en el propio sexo del individuo, sino en las diferencias culturales que se enseñan para cada género. Las investigaciones de Mañeru y Rubio (1992), Escofet, Heras y otros (1998) demostraron que, la valoración social que se hace tanto de las actividades masculinas como femeninas, depende de la cultura, de tal forma

que, una misma conducta en cada uno de los géneros puede ser interpretada de forma diferente.

3.3.2.2.- Variable edad.

Esta variable y las conductas asociadas a ella han sido ampliamente estudiadas en psicología evolutiva. Actualmente se mantiene una posición similar a la mantenida con la variable género. Aunque existen cambios físicos y mentales unidos a la edad, las condiciones medioambientales y concretamente las sociales, también experimentan modificaciones a la vez que el sujeto se desarrolla: primero está la familia, posteriormente la escuela, luego el grupo de amigos, más tarde el mundo laboral, etc. De igual forma que ocurre con el sexo, la edad no se puede desligar de la propia sociedad ni del mundo que rodea al sujeto. Sin embargo, sí se han constatado diferencias en cuanto a la incidencia y a la forma de manifestación del *bullying* a diferentes edades, tal y como señala Tapper y Boulton (2000) y Kalliotis (2000). Unido a esto hay que considerar que, según la edad del sujeto, determinadas conductas son interpretadas como violentas o no. Así por ejemplo, los estudios de Coie y otros (1991) con sujetos en edades preescolares, han demostrado que los juegos agresivos entre grupos o individuos, así como los pequeños episodios de violencia, son hechos que se consideran normales. Estos mismos autores, aseguran, sin embargo, que en educación primaria estos mismos episodios, incluso en el juego, son considerados como antisociales, y son rechazados por el grupo.

Las distintas formas de victimización (física, verbal, aislamiento social, etc.) se han relacionado normalmente con la variable edad, ya que en función de ésta va a variar el tipo de agresión que se manifiesta. De esta forma, se han observado que las agresiones físicas son más frecuentes a edades tempranas, mientras que las agresiones verbales, de rechazo, de aislamiento social, hurtos, etc., se manifiestan normalmente a partir de los 8-10 años, según recogen Dot (1988) y Elliott y otros (1998).

A medida que aumenta la edad, disminuyen los procesos de victimización, dándose más casos en la enseñanza primaria que en la secundaria. En el último año de enseñanza secundaria se produce un descenso notable de agresiones y actos violentos, tal y como indican Ortega y Mora-Merchán (1997). Sin embargo, hay numerosos estudios entre los que destacamos los de Salmivalli (2001), Sourander y otros (2000), Kalliotis (2000), Craig (1997), y Nolin (1993), que consideran que los alumnos que son agresores o víctimas en educación primaria, lo van a seguir siendo en un 90-95% durante la educación secundaria.

Sin embargo, Hoover (1993) y Egido Portela (1992) sostienen que los niveles de agresión se mantienen constantes, y únicamente varían en su forma, más física en primaria y más verbal en secundaria. Otros autores como Whitney y Smith (1993) y Glover y otros (2000), confirman la misma hipótesis, defendiendo que la agresión verbal es la más común, manteniéndose e incluso aumentando en la enseñanza secundaria, frente a la agresión física que disminuye conforme aumenta la edad.

Otros autores como Salmivalli y otros (1998), O'Connor (2001), Tapper y Boulton (2000), etc., parecen confirmar la hipótesis de que las agresiones disminuyen con la edad, puesto que, según sus estudios, se observa que hay una disminución en el número de sujetos que denuncian o se quejan de padecer intimidaciones. Por el contrario, Whitney y Smith (1993), apuntan que no disminuye el número ni la frecuencia de las intimidaciones, lo que hace suponer que las víctimas desarrollan estrategias para resistir estas agresiones, o no quieren revelarlas por miedo a ser ridiculizados.

En otros estudios como los llevados a cabo por Dot (1988), Olweus (1998), Cerezo (1997) y Fernández García (1998), se han recogido datos que demuestran que, cuanto mayor es la diferencia de edad entre un alumno y los alumnos de su entorno, es más frecuente que los alumnos más pequeños y débiles sean objeto de las conductas agresivas de los alumnos

mayores. Estos alumnos violentos, por añadidura, suelen ser sujetos que han repetido o están repitiendo curso.

Kazdin (1988,pp.33) llega a afirmar: «El comportamiento en la primera infancia es uno de los predictores más poderosos del estado antisocial posterior», por lo que se deduce que la edad es un factor a considerar a la hora de realizar intervenciones tempranas o cualquier tipo de programa preventivo.

Para finalizar, volvemos a insistir en la propuesta inicial de no separar la edad del entorno del sujeto. Esto quiere decir que si bien la conducta *bullying*, sufre variaciones con la edad, hay que considerar otra serie de factores o circunstancias que se producen de forma concurrente o paralela al desarrollo del individuo y que vienen a complementar la explicación del comportamiento por el cambio de edad.

3.3.2.3.- Variables de personalidad.

Los psicólogos, sociólogos, pedagogos, etc., han intentado buscar un tipo de sujeto típico que responda al perfil de víctima o agresor. Desde esta perspectiva, se han realizado algunas investigaciones como son las de Berkowitz (1996) y Olweus (1998), Craig y otros (2000), quienes tras numerosos estudios han llegado a las siguientes conclusiones:

Los agresores responden a las siguientes características:

1. Suelen ser más psicóticos.
2. Suelen ser extrovertidos e impulsivos (más que la víctimas).
3. Son inestables emotivamente a la vez que impulsivos.

Análogamente, según los mismos autores, las víctimas responden al siguiente patrón de comportamiento:

1. Suelen tener algún tipo de minusvalía o discapacidad, haciendo que ésta sea un estímulo aversivo.

2. Son más introvertidos y pasivos.

En este sentido, Fernández García (1998, p. 54) dice: «La víctima típica padece miedo y como consecuencia tiene una infancia o adolescencia infeliz. Esto está asociado a una baja autoestima y un posible fracaso escolar. Tiene mayor tendencia a la depresión, y puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés. La popularidad de la víctima entre sus compañeros está por debajo de su o sus agresores, lo que le impide comunicarse y relacionarse con sus compañeros. En la edad adulta, este rasgo puede perdurar y producirle dificultades en las relaciones sociales. Las relaciones familiares suelen ser cercanas y algunos autores indican que está sobreprotegido, las habilidades para enfrentarse al mundo exterior no son aprendidas en el seno familiar incidiendo finalmente en su desarrollo social.»

Hazler y Miller (2001) y Palmer y Hollin (2001) resaltan las características de personalidad que tienen los *bullies* y las víctimas. En sus estudios, sujetos predispuestos a la agresión son reprimidos por los contextos sociales. El agresor siempre tiende a mantener una conducta de superioridad psíquica y emocional frente a su víctima, siempre y cuando no haya elementos contextuales que se lo impidan.

3.3.2.4.- Variable autoestima.

Pope y otros (1998) definen la autoestima como el resultado de la discrepancia entre la percepción de uno mismo (la visión objetiva) y el ideal de uno mismo (lo que a la persona le gustaría ser).

Train (1993), y posteriormente Karatzias y otros (2001), coinciden al plantear que la autoestima, tanto en el agresor como en el agredido, están distorsionadas, y que ninguno de ellos tiene una visión “objetiva” de lo que se es.

La autoestima, para autores tan dispares como O'Donnell, Clifford y otros (1987), Olweus (1978), O'Moore y Kirkham (2001), Berthold y Hoover (2000) o Andreou (2000) está por debajo de la media tanto en sujetos agresores-víctimas como en las víctimas. Los agresores-víctimas intentarían aumentar su autoestima y popularidad mediante la agresión, mientras que la víctima tendría su autoestima mermada debido a la agresión que sufre y que, normalmente, escapa de su control. Los agresores presentan una autoestima similar a la media. Sin embargo, el autoconcepto está más mermado en el grupo de víctimas que en los agresores y en los agresores-víctimas.

Aunque inicialmente se pudiera pensar que los niños que agreden tienen baja autoestima, y que intentan llamar la atención con su conducta, o bien aumentar su autoestima mediante el poder, los agresores tienen una autoestima dentro de la normalidad, siempre más alta que la de las víctimas, según el estudio llevado a cabo por Batsche y Knoff (1994). A similar conclusión llegan los trabajos realizados por Olweus (1978), quien subraya que los agresores tienen una alta autoestima, al contrario que sus víctimas, que la tienen por debajo de la media de su grupo.

Parece que los niños agresores-víctimas suelen tener este tipo de comportamientos agresivos para llamar la atención, y aunque su autoestima suele ser igual o situarse un poco por debajo de la media, está siempre por encima del grupo de sólo víctimas. Por su parte, los grupos de sólo agresores no realizan conductas agresivas para llamar la atención, teniendo estos una autoestima similar a la media de su grupo (Ortega y Mora-Merchan, 1997). En cuanto al nivel de autoestima de las víctimas, es más bajo que en los otros dos grupos (agresores y agresores-víctimas). Este hecho se debe, en opinión de Schwartz (1999) y Karatzias y otros (2001), a que ese grupo de sujetos no tiene ningún tipo de control sobre la situación, ya que es externa a ellos, no la pueden predecir y les causa indefensión, lo cual hace disminuir su autoestima.

Un caso curioso es el de un estudio realizado en Inglaterra por Chan (1997) tomando una muestra de niños chinos en escuelas inglesas. En este trabajo, el investigador encuentra un *bullying* racial y una baja autoestima del grupo de estudiantes analizado frente al resto de niños.

A edades tempranas se empieza a formar la autoestima. A juicio de Maccoby (1980), para que los niños pequeños tengan una alta autoestima es necesario que los padres sean:

- Cariñosos y afectuosos.
- Deben mantener normas consistentes y explicarlas a sus hijos.
- Deben utilizar métodos de crianza no coercitivos.
- Deben ser dialogantes y aceptar las opiniones que sus hijos puedan dar.

Para este investigador como para Hinde y Groebel (1995), Furlong y otros (1996) y Flouri y otros (2002), el que se mantenga esta autoestima alta dependerá fundamentalmente del grupo de iguales y especialmente de los amigos.

3.3.3.- VARIABLES AMBIENTALES.

La influencia que tienen este tipo de variables podemos recogerla en una frase de Train (1993, p.47) que dice textualmente: «Exponiendo a niños a actividades agresivas, historias agresivas, películas agresivas y juegos agresivos, podemos incrementar su agresión». A modo de ejemplo, en una investigación llevada a cabo por Juujärvi y otros (2001), se comprobó cómo las condiciones ambientales, así como la información previa que tenían los sujetos a la hora de hacer su experimento, resultaban decisivas a la hora de dar una respuesta más o menos violenta ante los estímulos mostrados.

Consideramos que estas variables son fundamentales en el aprendizaje y mantenimiento de las conductas agresivas. Entre las variables que analizaremos se encuentran la variable escuela, la familia y los medios

de comunicación.

3.3.3.1.- Variable escuela.

Siguiendo a Fernández García (1998), vemos que dentro de la propia escuela se pueden encontrar circunstancias que favorecen la violencia. Algunos de estos factores son:

1. *La crisis de valores que sufre la escuela.* En estos momentos se habla de que hay que modificar la escuela tradicional y dotarla de otros valores más apropiados para la sociedad actual. En este sentido, Rozenblum de Horowitz (1998) afirma que la tendencia actual consiste en no incidir tanto en la cantidad de los contenidos, a favor de un aprendizaje que capacite al alumno para aprendizajes posteriores.
2. *Discrepancias entre los aprendizajes tradicionales y los que se tienden a enseñar hoy.* Muchos autores como Barriocanal (2001), Callejón (2001), Porro (1999), Torrego (2000) y Fernández García (1998), proponen un aprendizaje cooperativo y en grupos para disminuir las tensiones de competitividad individual. En este sentido, Nolin (1993) estudió por separado el tipo de enseñanza en los centros públicos frente a los privados, considerando que los centros privados tenían una enseñanza más cooperativa y en grupo que los centros públicos, que la tenían más individual. Este investigador no encontró diferencias entre la agresión y el tipo de centro.
3. *La separación existente entre alumnos y profesores.* Debido al número de alumnos por aula, las relaciones entre alumno y profesor son superficiales, y muy pocos llegan a considerar al profesor un amigo o una persona que le puede ayudar. Hay una gran separación entre estos dos roles, como señalan Wolke, Woods y otros (2001).
4. *La rivalidad entre alumnos y la competitividad entre ellos.* La propia sociedad hace que en la escuela, al igual que en el mundo del trabajo, gane el mejor, de forma individual. Aunque en la escuela hay intentos de

enseñar cooperativismo, no todos los profesores utilizan metodologías adecuadas, según coinciden en señalar Cowie y Sharp (1994) y Mooij (1997). En este sentido, para Angulo Sainz (2001), no existe en la práctica una enseñanza individualizada que permita a los alumnos desarrollar sus propios intereses, lo que genera altos niveles de frustración.

5. *La proporción profesor-alumno.* El tamaño de los centros y de las aulas ha variado vertiginosamente en los últimos veinte años, haciendo casi imposible llegar a un conocimiento de cada alumno y a un control de intereses particulares. En este sentido, distintos estudios comparan el tamaño del aula con la incidencia de agresiones.
6. *Valores distintos, fuera y dentro de las aulas.* Para Batsche y Knoff (1994), lo que se aprende dentro del colegio, se contradice con lo que se vive fuera, y se originan conflictos debido a los valores opuestos que se enseñan dentro y fuera de las aulas.
7. *Las actitudes de los propios profesores y la relación, a veces de competitividad y enfrentamiento, que hay entre ellos.* Los profesores son un modelo fundamental para el alumno y, por desgracia, aquellos no siempre sirven a intereses generales de la escuela, sino que se producen rivalidades entre ellos. Del mismo modo conviene reseñar la figura del profesor aislado que imparte su asignatura, enseña una serie de conocimientos, pero después no se implica en otros aspectos del centro, tanto o más importantes que la asignatura que imparte.
8. *Las relaciones entre los propios alumnos no son todo lo deseables que debieran.* Hay rivalidad entre ellos, existe una notoria falta de respeto entre los grupos de dominantes y dominados, como sugiere Pikas (1989), y finalmente, cabe señalar otra serie de circunstancias como la existencia de alumnos con necesidades educativas especiales, etc. Tal y como dice Train (1993, p.52): «Los *bullies* y las víctimas son víctimas de una percepción distorsionada de sí mismos», ya que los alumnos no

se conocen entre sí y cada vez crean grupos más cerrados de amigos en los que el que no pertenece al grupo, el otro, es un enemigo potencial.

En un trabajo realizado por Furlong y otros (1996) en el estado de California, estos investigadores describen cómo la incidencia del *bullying* varía significativamente dependiendo de la ubicación del colegio. En los colegios de las ciudades encuentran hasta un 45,6% de incidencia; en los alrededores de estas ciudades, la incidencia baja hasta un 14.3%; en los pueblos sigue bajando hasta un 4.9%; finalmente, en las zonas rurales (cuya población es inferior a 500 habitantes) el *bullying* es del 0%.

3.3.3.2.- Variable del grupo clase y del clima escolar en los procesos del bullying.

Cuando un alumno nuevo llega a clase, debe situarse y organizarse en relación a los demás. Empieza a conocer al grupo al que se incorpora y, a su vez, lo que éste espera de él. Se van a producir unas relaciones entre iguales: sujetos que son cronológicamente similares. De esta forma, se van a establecer unos roles entre los miembros del grupo, así como una estructura donde se van a dar importantes relaciones sociales, y donde el aprendizaje va a estar mediado por los compañeros y por los intercambios sociales que se dan en el grupo. Además estas relaciones van a ser simétricas, de igual a igual.

Tal y como ya se ha mencionado, el papel que juegan estos iguales para Hoffman y otros (1995) y Fernández Villanueva (1988) va a ser crucial. En estos grupos se van a desarrollar relaciones de amistad y compañerismo, se forma el autoconcepto, se produce seguridad emocional (lo que hace aumentar la autoestima), se aprenden los roles sexuales, se desarrolla la comunicación y el lenguaje, se supera el egocentrismo, y se aprende a dominar los impulsos agresivos.

En este sentido, Pellegrini y otros (1999) y Onrubia (1997) dicen que las relaciones grupales cumplen un importante papel en la socialización. Los

sentimientos de pertenencia y vinculación a un grupo ofrecen seguridad ante situaciones sociales nuevas. Igualmente, el sentirse aceptados y valorados dentro del grupo ayuda a la formación de la identidad y mejora la autoestima.

Salmivalli, Lagerpetz y otros (1996), opinan que según sean las experiencias anteriores de los alumnos, la integración será de una forma u otra, bien dominante o bien sumisa, actuando dichos alumnos como líderes o, en su caso, imitando el comportamiento del líder.

A juicio de Menesini y otros (1998) y Browne y Falshaw (1996), se pueden establecer distintos tipos de alumnos, según sean aceptados o rechazados por los demás:

- Alumnos populares o líderes: son los elegidos por el grupo y son modelos imitados por el resto. Sus conductas se interpretan como buenas y válidas. Estos son los que más pueden ayudar a la hora de hacer una intervención, ya que sus acciones son valoradas positivamente.
- Alumnos impopulares o rechazados: los cuales intentan cambiar su situación. Algunos comienzan a realizar actividades cooperativas y actividades que aumentan el prestigio. Otros se aíslan más de lo que estaban. Unos terceros incrementan su agresividad como forma de compensación a su rechazo, intentando imponerse y ganar popularidad por la fuerza. Estos últimos suelen ser los *bullies*, ya que la fuerza les da prestigio dentro del grupo.
- Alumnos aislados: por regla general pasan inadvertidos, y suelen ser las víctimas, lo cual además de repercutir en la falta de apoyo del grupo, provoca que su conducta y su miedo sean interpretados por los demás como un acto de cobardía, lo que

incrementa aún más su aislamiento, y disminuye la posibilidad de hacer amigos y de tener conductas de relación social.

A los grupos de alumnos antes mencionados, Coie y Dodge (1988) añaden un nuevo grupo, al que denominan controvertidos. Estos sujetos tienen las capacidades para ser populares o líderes: son inteligentes, tienen destrezas sociales, etc., pero violan continuamente las normas, por lo que plantean un problema en el aula. Además, estos sujetos tienen problemas para entablar amistad y para resolver problemas sociales.

Arnold (1994) demostró en sus estudios que, dentro del grupo, los aprendizajes competitivos frente a los cooperativos hacen que los individuos perciban a los otros como rivales, lo que aumenta las posibilidades de agresiones.

Los estudios llevados a cabo mediante entrevistas por Charach, Pepler y Ziegler (1995), recogieron datos acerca de la opinión de los compañeros con respecto a las agresiones. En primer lugar, los entrevistados consideraban que las víctimas eran débiles y que tenían miedo a responder a la agresión. En segundo lugar, el 43% de los encuestados respondía que trataba de ayudar a las víctimas; el 33% respondía que sabía que debía ayudar, pero que no hacía nada, y el 24% restante decía que no era problema suyo. Al mismo tiempo, el 85% de los entrevistados consideraba que los adultos eran ineficaces y que el comunicar a los adultos la agresión sólo serviría para que ésta empeorase.

En la escuela, los abusos se agravan; en primer lugar, porque ante los adultos los agresores afirman no hacer daño o no tener intención de hacerlo. En segundo lugar, el daño ocasionado a la víctima es percibido como más importante si proviene de otro igual, que si proviene de un adulto, porque supone una mayor humillación ante el resto de los compañeros.

En opinión de diversos autores como Melero (1993), Craig y otros (2000), otra característica del *bullying* es que se desconocen los casos de

victimización. Este factor se debe a que las víctimas son alumnos aislados, que prefieren no hablar del asunto por temor a empeorar su situación. Además, se da el hecho de que los profesores no les dan la importancia debida a estas agresiones, a menos que lleguen a niveles extremos, ya que, desde sus puntos de vista, estas agresiones son “cosas de la edad”, y los conflictos entre muchachos deben ser resueltos entre ellos, sin mediación del adulto (Melero, 1993).

Fernández García (1998) ha detectado que hay determinadas horas del día, días de la semana y meses del año, en los que suelen producirse con mayor incidencia las conductas agresivas. Así, todos los días a última hora, los viernes, y durante el segundo trimestre, suele haber más propensión a la agresividad, debido al cansancio acumulado.

Para que disminuyan los actos violentos y así poder mejorar el clima escolar, son necesarias tres condiciones: objetivos claros de aprendizaje, normas claras y justas, y consideración hacia los demás y respeto mutuo. Si se logran estos tres objetivos, el clima del aula mejorará notoriamente. Asimismo, decrecerá la preocupación que sienten muchos profesores por no controlar la clase, que justifican este temor en el elevado número de alumnos por aula (Melero, 1993; Cowie y otros 1994).

3.3.3.3.- Variable familia.

Las características familiares parecen desempeñar un papel fundamental en la formación de los agresores y de las víctimas. En la familia como primer agente socializador se van a aprender unas normas dentro de una estructura jerárquica, se aprenderá a controlar la conducta, se transmiten una serie de valores, se aprende el lenguaje y la comunicación. A su vez, se proporcionará afecto y, al mismo tiempo, la familia interactuará con sistemas más amplios, con la sociedad.

Se han estudiado distintas características familiares como las relaciones existentes entre los padres, el tipo de disciplina utilizada, los castigos impuestos, incoherencias en las normas, el tipo de comunicación familiar, niveles socio-económicos, ausencia de los padres, etc.

Una serie de investigaciones como las de Farrington (1991), Fernández Villanueva (1998) y Campoy Aranda (2000), demuestran que el apego materno va a favorecer las relaciones de amistad posteriores y, en general, las relaciones interpersonales. Hoffman y otros (1995) opinan que, ya en la edad infantil, se desarrollan las destrezas sociales necesarias para el control de la agresividad, la empatía o las conductas prosociales.

En las investigaciones llevadas a cabo por Coie y otros (1991), se obtuvieron los siguientes datos con respecto a las familias de los agresores y a las de la víctimas: los agresores dicen percibir a sus madres como más rechazadoras; las relaciones padres-hijos son negativas; la disciplina es punitiva, y se dan agresiones físicas como práctica habitual en la familia. Estos mismos autores recogen que, en las familias de las víctimas, se produce una excesiva protección paterna, lo que genera niños dependientes, sumisos y apegados al hogar.

Datos similares son los que encuentran Baldry y Farrington (2000), quienes comparando las familias de los *bullies* y las familias de los delincuentes, encontraban que los *bullies* percibían a sus familias como autoritarias y con desajustes entre los progenitores, mientras que los delincuentes las percibían como conflictivas y con poca unión entre sus padres, lo cual hace pensar que hay bastantes similitudes entre ambos tipos de familia.

Carney y Merrell (2001) encuentran que los agresores tienen pocas habilidades para la solución de problemas y la mayor parte de ellos (40%) vienen de familias conflictivas en las que hay agresiones, los padres están separados, solo vive uno de ellos, etc.

En el mismo sentido, Kazdin (1988) concluye que los agresores perciben la educación en sus familias como laxa, caprichosa e inconsistente. Normalmente, los agresores han sido testigos de actos de violencia y agresividad en su familia, por lo que aprenden que agrediendo se domina y se consigue lo que se quiere del otro. Esta es la teoría defendida también por Bandura, quien explica el comportamiento agresivo como un aprendizaje por imitación, en el cual un sujeto o sujetos sirven de modelos y el observador aprende de esa conducta. Sin embargo, como se ha demostrado más tarde, no todo lo que se ve se aprende, ni se aprende de la misma forma en la que se ve. Dependiendo de la experiencia previa de cada sujeto, se van a dar significados distintos a una misma experiencia y, según esto, las conductas observadas se van a incorporar, de una u otra forma, al repertorio conductual del individuo, como dice Berkowitz (1996).

La familia es el primer lugar de modelado y donde se aprenden los primeros valores; por este motivo, es un microsistema crucial a la hora de determinar el comportamiento posterior del individuo. Como atestiguan los estudios de Fernández García (1998) y Ángulo Sainz (2001), dentro de las familias se da la circunstancia, de que los niños que tienen más problemas en general, no sólo de violencia, coinciden con las familias que menos dispuestas están a cooperar y son las familias que menos relación tienen con el centro escolar.

Para Serrano (1997), dentro de la familia hay distintos aspectos que se consideran negativos y posibles desencadenantes de la violencia posterior, entre los que cabe destacar:

1. *Falta de afecto y conflictividad entre los cónyuges.* Si la pareja no se lleva bien, surgen peleas y problemas de forma continuada, o las relaciones están deterioradas en cualquier aspecto, los niños intuyen que el problema es normal, y dependiendo de la forma en que los adultos lo resuelvan, los niños adoptarán modelos de conducta más o menos aceptables.

2. *Los malos tratos y los modelos violentos.* Egido Portela (1992) ha estudiado ampliamente estos aspectos. En su opinión, los malos tratos, ya sean dados a través de violencia física o verbal, pueden desencadenar modelos de conducta en los que el niño aprende que la violencia es la respuesta normal para resolver un conflicto, en el que el más fuerte es quien gana, en vez de intentar resolver los problemas por medio del diálogo y llegando a acuerdos.
3. *La propia estructura familiar actual, en la que se da desestructuración.* Debido a que hoy en día es normal que ambos miembros de la pareja trabajen, pasando casi todo el día fuera de casa, los niños no encuentran dentro del hogar propio modelos de conducta adecuados para hacer frente a la violencia y a las agresiones externas, así como a las internas.
4. *Mal uso de la disciplina y los castigos.* En opinión de Berkowitz (1996), Train (2001), Dot (1988) y Salmivalli y otros (1998), los métodos de crianza y de disciplina demasiado rígidos que llevan asociadas técnicas punitivas, o muy laxas e incongruentes, están asociadas a agresiones posteriores. Si las normas de la casa no se discuten, ni se sabe el por qué se hacen ni el para qué, o si no hay norma alguna, en todos los casos el niño no aprende a seguir unas normas por el bien común de los que integran su familia, e igual pasará en el resto de contextos. No podemos decir que la disciplina o que incluso el castigo sean malos en sí mismos, todo depende de si se saben aplicar y de si se hace de forma que el niño sepa en todo momento el porqué de las condiciones impuestas, así como ofrecerle una explicación del castigo que se esté llevando a cabo.

Autores como Kazdin (1988) y Patterson, Capaldi y otros (1991), llegan a la conclusión de que, una de las formas más eficaces de prevenir la violencia, es el estudio de las relaciones familiares, y si se aprecian agresiones, disputas, divorcios, o peleas entre los miembros, el intervenir

tempranamente en la familia sería un factor decisivo, en algunos casos, para evitar que los niños y adolescentes que vivan en ella, puedan encontrar modelos cercanos de violencia.

Otros estudios sobre la influencia de las relaciones familiares en el fenómeno del *bullying* han sido los realizados en Finlandia por Sourander y otros (2000) y Kumpulainen y otros (1999). Los resultados de sendos estudios muestran que los niños implicados en la victimización (agresores, víctimas y agresores-víctimas) provienen en su mayoría de familias con padres divorciados, separados o con niveles socio-económicos bajos. Además, cuando se realizan intervenciones con estos niños, son más proclives a continuar con la situación de *bullying*.

Según Escofet, Heras y otros (1998), no podemos olvidar que la clase social a la que pertenece la familia, el territorio en el que se reside, el tipo de trabajo y los datos económicos, son factores que influyen en la familia y en la sociedad en la que se desenvuelve el individuo, lo que repercute en las diferencias culturales de cada zona y, por tanto, en la forma en la que el sujeto percibirá los hechos como más o menos violentos.

Según Cerezo (1995), la mayoría de los agresores consideran que en sus familias hay cierto grado de conflicto, mientras que las víctimas opinan que el ambiente familiar es de sobreprotección. Este autor propone como variables que influyen dentro de la familia:

1. Familias desestructuradas.
2. Refuerzo positivo a la agresividad.
3. Empleo de la violencia en la resolución de conflictos.
4. Aislamiento social en la familia.
5. Rechazo paterno de los hijos.
6. Empleo de castigos corporales.
7. Historia familiar de conductas antisociales.

Otros autores como Berkowitz (1996), Patterson, Capaldi y otros (1991), Besag (1989), Archer (1988), y Campoy Aranda (2000), coinciden con Cerezo en su clasificación de las variables familiares que favorecen la aparición de conductas agresivas.

Forehand y Long (1991) llegan a la conclusión de que los antecedentes familiares pueden indicarnos, hasta en un 25 por 100 de los casos, qué niños van a desarrollar conductas agresivas, violentas y disruptivas. Por consiguiente, la familia es un factor decisivo a la hora de abordar una posible intervención y habrá que contar con el apoyo de los padres para que sus hijos puedan salir de esta situación de “círculo vicioso”, ya que si se comete una agresión y dicha conducta se encuentra sustentada mediante cualquier tipo de reforzador, se seguirá manifestando y cada vez con mayor frecuencia.

Con esta misma idea, Schwartz (1993) realizó un estudio en el que tomó como punto de partida los antecedentes familiares en 200 niños de preescolar. Con los datos recogidos, llevó a cabo un estudio longitudinal durante 5 años y encontró que los niños, en comparación con las niñas, son más propensos a desarrollar conductas violentas si las observan en su familia. El resultado final de su investigación fue que un 50 por 100 de los niños sometidos a estudio desarrollaban conductas violentas, si las vivían dentro del entorno familiar.

Según los estudios realizados por Train (1993), cuando el padre o la madre son delincuentes, hay un 80% de probabilidades de que los hijos presenten conductas desadaptadas. Si uno de los progenitores tiene problemas psíquicos, los hijos normalmente tendrán más probabilidad de presentar problemas. El tamaño de la familia parece que también influye de forma que, a mayor número de miembros, se produce un mayor índice de agresión en la familia. Asimismo, Train (2001) y Flouri y Buchanan (2002) destacan que en las familias en las que existe un diálogo, se comentan los

conflictos y los padres intervienen como mediadores en la resolución de los mismos, la violencia apenas aparece.

En el caso de niños que presentan problemas de agresividad a edades tempranas, según Kazdin (1997) y Flouri y Buchanan (2002), los padres normalmente han utilizado prácticas disciplinarias especialmente duras, o relajadas, o irregulares e inconsistentes. En el aspecto de las relaciones familiares, en este tipo de familias, la comunicación entre sus miembros es escasa y, cuando se produce, es más bien defensiva, sucediendo además, que los miembros de la familia no se prestan apoyo mutuo. También se produce poca participación en las actividades familiares, existiendo un claro dominio de un miembro sobre los demás.

Bates, Bayles y otros (1991), tras realizar un estudio longitudinal con niños de entre 6 y 24 meses, demostraron que, si a estas edades los niños tienen problemas de comunicación con sus madres, suelen desarrollar conductas agresivas y disruptivas más adelante.

Tal y como dice Olweus (1998, p.60): «El cariño y dedicación de la persona o personas que crían al niño, unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctos no físicos crean niños independientes y armoniosos..., también es esencial que los padres traten de supervisar de forma razonable las actividades de sus hijos fuera del colegio, y que controlen lo que hacen y quiénes son sus amigos.»

Deberíamos preguntarnos qué tipo de educación, y qué valores promueven conductas antisociales para tratar de evitarlas y favorecer una educación prosocial. Sabemos que las recompensas directas a actos agresivos, así como las indirectas, con respecto a conductas relacionadas con la agresión, favorecen el que se repitan nuevos hechos violentos. Igual sucede cuando son los compañeros o amigos los que recompensan de forma directa o con aprobación social las conductas violentas.

3.3.3.4.- Los medios de comunicación como variable.

Actualmente los medios de comunicación ejercen una gran influencia en la sociedad ya que llegan a todas partes. A través de ellos, se difunden acontecimientos, pautas culturales e informaciones diversas, todo ello en forma de incentivos, que actúan en la psicología de la audiencia de tal forma que, lo que se transmite llega a convertirse en un criterio, una actitud o un comportamiento. En este sentido, Bernabeu (1996, pp.68) opina que: «Las nuevas tecnologías han cambiado nuestra forma de pensar, han roto las limitaciones del espacio y del tiempo y han transformado la sociedad». Los medios de comunicación no son en sí mismos ni buenos ni malos, como afirma Aguaded y otros (1996), sino que depende de cómo se utilicen y de quién los utilice.

Siguiendo a Pinillos (1996), Bernabeu (1996) y a Huici (sin fecha, on line), consideramos que actualmente la imagen es el principal nexo del hombre con el mundo y el medio por el cual vamos a aprender la mayor parte de nuestros valores. En este sentido, estos investigadores hacen una particular aclaración y es que, cuando se transmite una noticia, un hecho, o cualquier acontecimiento, se está eliminando el contexto en el que el suceso ocurrió y se está interpretando el acontecimiento dependiendo, a veces, de a quién va dirigido, de forma que lo más fácil es manipular al espectador o al lector. En este sentido, Díaz (1996) afirma que los medios de comunicación son medios de manipulación, afirmación ésta que coincide con la opinión de Saperas (1996), quien piensa que los sistemas audiovisuales se han convertido en una modalidad de sistema educativo manipulado que escapa al control de padres y educadores.

Es un hecho que cada día estamos más acostumbrados y nos mostramos más insensibles a las imágenes de violencia que encontramos en los medios audiovisuales. En opinión de Muñoz y Pedrero (1994) y Gomide (2000), la consecuencia a esta exposición continuada de imágenes violentas tiene como resultado el que nos habituemos a ellas, hasta el punto de considerarlas normales, de confundir realidad y ficción. No nos damos cuenta de que, poco a poco, van calando en nuestra sociedad, haciéndola más indiferente hacia los problemas ajenos y hacia las situaciones de dureza y de crudeza que otros seres humanos deben soportar.

En cuanto al consumo de televisión podemos recoger los datos del informe realizado por la Sociedad Europea de Biosociología en el año 1989, titulado “la influencia de la televisión en las conductas de los niños en España”. En él se recogía, entre otros, el dato espeluznante de que los niños españoles con edades comprendidas entre los tres y diez años pasaban 26 horas a la semana viendo televisión.

Existen diversas investigaciones en nuestro país como las de Anton Ares (1995) y García Galera (1996), que ponen en evidencia el efecto negativo que producen las imágenes violentas que se emiten en los videojuegos y en la televisión, llegando a la conclusión de que, tanto a nivel conductual, como en los niveles afectivo, emocional y cognitivo se produce una desensibilización de la violencia, llegando a justificarla.

Numerosos estudios han tratado el tema de la violencia en los medios de comunicación (Funk, 1997; Clemente Díaz y Vidal Vázquez, 1996; García Sílberman y Ramos Lira, 1998; Gomide, 2000) hallando una relación positiva entre el consumo de películas de terror y de acción con la violencia escolar. Incluso ha habido intentos, sobre todo en la sociedad americana, de disminuir el número de escenas violentas en determinados programas. En otros países como es el nuestro aún no hay ninguna línea de acción para disminuir los efectos negativos que producen estas imágenes. Otros estudios como los de Del Moral (1996), critican el efecto que tienen

sobre los niños los dibujos animados, concretamente, los que contienen violencia o imágenes sexistas.

En un estudio realizado sobre violencia y medios de comunicación por Clemente Díaz y Vidal Vázquez (1996), se clasificaban los tipos de violencia y a qué grupos afectaban; en este sentido, la violencia física y moral influía sobre todo en niños, jóvenes y personas mayores sin madurar psicológicamente. Los niños son los más afectados ya que no son capaces de diferenciar realidad y ficción, el mundo real y el imaginario.

Siguiendo a Berkowitz (1996), estudiaremos las formas en que los medios de comunicación pueden favorecer el desarrollo de conductas agresivas, hasta el punto de que se han llegado a producir crímenes imitativos. Estadísticamente, se ha demostrado que, después de determinados hechos violentos, se intentan llevar a cabo otros similares, como son los casos de asaltos, suicidios, homicidios, etc. Parece que son los niños y determinadas personas que podríamos denominar como predispuestas, por sus circunstancias o su carácter, las que más pueden verse afectadas por los medios de comunicación. Este mismo autor concluye argumentando que el impacto de los medios de comunicación se da a corto y a largo plazo. A corto plazo, se observan conductas similares a las que se ofrecen en estos medios en aproximadamente un mes, mientras que, a largo plazo, se favorece el desarrollo de conductas antisociales y discriminatorias.

Olweus (1998) defiende que los niños que más influenciados están al observar conductas agresivas en los modelos, son aquellos con caracteres inseguros y dependientes; además, aquellos modelos que reciben recompensas de sus actos agresivos, son los que más incitación van a tener creando o manteniendo las conductas observadas.

En algunos estudios como el de Peña Fernández y otros (1999), se ha demostrado la influencia de las escenas violentas de la televisión en la aparición de conductas agresivas en los niños. La televisión es uno de los medios socializadores claramente más influyentes, y no lo es menos en los

aspectos violentos, ya que lo que el niño capta a través de la pequeña pantalla, al igual que en las familias, sirve de modelo en la vida real. Tulloch (1995) dice a este respecto que la agresión y la violencia están cada vez más cerca de nuestros hijos por los medios de comunicación, por lo que estas pautas de conducta violenta se consideran cada vez más normales. Las imágenes violentas que vemos, cada vez nos afectan e impresionan menos.

Curiosamente, Buckingham (2002, pp.146) realiza la siguiente reflexión: «Implícitamente se considera que el origen de la violencia imitativa de los niños está en que no son capaces de distinguir entre ficción y realidad. Copian lo que ven en la televisión, se argumenta, porque carecen de la experiencia y de las capacidades intelectuales que les podrían permitir ver más allá de la ilusión de la realidad que se ofrece en los medios. Piensan que lo que ven es el reflejo preciso del mundo y una guía de conducta digna de confianza, sencillamente porque son demasiado inmaduros para razonar mejor.» Este autor, al igual que otros (Cumberbatch y Howitt, 1989; Gunter y Furnham, 1998; Vine, 1995) no opina que la violencia de los medios de comunicación sea explicativa de la violencia que manifiestan los niños y adolescentes, sino más bien que los medios de comunicación sirven de excusa para no afrontar las causas reales como pueden ser el cambio en las familias, la industrialización, la propia sociedad en la que vivimos, etc.

Aun en el supuesto de que los medios de comunicación tuvieran poca influencia en la aparición de conductas agresivas, cosa que parece obvio que no es así, es tanta la cantidad de gente receptora de estos medios, que resulta preocupante, ya que a diario se nos están inculcando modelos que no tienen castigo ni consecuencias negativas para la conducta que manifiestan y que, por lo tanto, son fáciles de seguir, llegando incluso a parecer atractivos.

3.3.4.- VARIABLES COGNITIVO-SOCIALES.

Cualquier conducta está mediada por variables cognitivas, internas del sujeto, las cuales actúan como filtro de la realidad y, en base a ellas, se interpretan los estímulos de una forma u otra. Todos los investigadores no dan la misma importancia a este tipo de variables, y mientras que para unos no existen, para otros son cruciales a la hora de amortiguar la conducta violenta, llegando ésta incluso a no manifestarse. Algo similar ocurre con las variables sociales, las cuales pueden tener más o menos relevancia en un momento dado, pero el individuo debe aprender a interpretar estos símbolos sociales correctamente, según opina Quintana Cabanas (2000).

La relación de un sujeto con otros miembros de su grupo favorece que éste se desarrolle a nivel cognitivo, de forma que adapte su pensamiento a las situaciones nuevas que se le presentan. Cuando se produce un conflicto, deben intervenir una serie de estrategias cognitivas para resolverlo. Una vez resuelto, aparece una nueva forma de pensamiento acorde con la nueva situación.

Los principales temas de investigación llevados a cabo relacionando las variables cognitivas con el *bullying* y la agresividad han sido: la falta de autocontrol de la conducta agresiva mediante el lenguaje, el no saber ponerse en el lugar del otro, el no poseer habilidades para resolver problemas sociales, así como demostrar un desajuste de las atribuciones sociales.

Para distintos autores como Callejón (2001), Torrego (2000), Barriocanal (2001), O'Donnell, Clifford y otros (1987), Connor y otros (2001), Palmer y Hollin (2001), Craig y otros (2000), etc., el problema radica en la ausencia de una serie de habilidades sociales, tanto por parte del agresor como de la víctima. Así, estos sujetos carecerían de habilidades de comunicación, autorregulación y autocontrol, comprensión, empatía, asertividad, etc.

Para otro grupo de autores como Sutton y Smith (1999), Salmivalli (1996), Salmivalli y otros (1998) y Juujärvi y otros (2001), la dificultad radica en las atribuciones que puede hacer el sujeto a la hora de interpretar los eventos sociales. De igual forma, se le da importancia a los propios roles que existen en el grupo de iguales, pudiendo estos arrastrar a la violencia o amortiguarla hasta desaparecer.

Muchos agresores parecen tener una predisposición a ser impulsivos (Berkowitz, 1996), por lo que no piensan las consecuencias posteriores de su conducta. Estos individuos, con un tratamiento adecuado, pueden controlar sus agresiones sin grandes dificultades, siempre y cuando se les enseñe a retrasar la conducta que manifiestan de forma precipitada.

Se pueden presentar sujetos que tengan una conducta aprendida agresiva y carezcan de otras conductas alternativas a su agresividad, como son las estrategias verbales, para hacer frente a los conflictos. Estos sujetos, además, muestran una ausencia de habilidades cognitivas para resolver los problemas de forma no violenta (Serrano, 1997).

Los agresores no han aprendido a interpretar la información de forma correcta (Callejón, 2001; Dodge, Bates y Petit, 1990; Besag, 1989; Kazdin, 1988; Andrew y otros, 2000; Smorti y Ciucci, 2000), pues codifican la información social como amenazante, y responden de forma agresiva ante situaciones que no lo son, o bien responden de forma desproporcionada a una situación amenazante. No tienen en su repertorio conductual alternativas, no violentas, para resolver los conflictos. Además, estos sujetos no saben ponerse en el lugar del otro, con lo que no saben el daño que están causando ni el estrés que pueden generar (Olafsen y Viemerö, 2000).

Para Trianes y Muñoz (1997, p. 125), es importante el papel que juegan los impulsos y, por tanto, el autocontrol que se puede tener sobre los mismos: «Reflexión significa aquí un pensamiento que media entre el estímulo y la acción, anticipa la respuesta en un plano mental considerando previamente aspectos de la misma en relación con demandas de la situación

y los deseos o necesidades personales... Es autorregulador porque cumple la función de frenar la respuesta impulsiva propiciando el control del individuo sobre su comportamiento y sus efectos, a través de estrategias básicas de análisis, selección y evaluación de decisiones.» Otros autores como Callejón (1993), Porro (1999), Ramo Traver y Cruz Minambres (1997), Fernández García (2001), Andrew y otros (2000), Juujärvi y otros (2001) etc., están de acuerdo con la importancia de la reflexión y el autocontrol como respuesta que modula, palia y, a veces, anula el acto violento.

Uno de los principales problemas que presentan los agresores es su impulsividad, por lo que las estrategias de análisis, selección y evaluación de decisiones, de las que hablan Trianes y Muñoz (1997) y Andreou (2000) no se producen, dando como resultado una conducta irreflexiva e irresponsable.

4.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LA UNIÓN EUROPEA SOBRE EL BULLYING.

4.1.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN NORUEGA.

Las investigaciones realizadas por Olweus (1993), le llevaron a estimar que un alumno de cada siete estaba implicado en la dinámica *bully-víctima*. Para extraer dicha conclusión, el investigador analizó los datos que fueron recogidos de una muestra de aproximadamente 84.000 escolares de educación primaria y secundaria de Noruega. Otra de las conclusiones más relevantes a las que llegó, fue que entre un 60 y un 70 por 100 de los alumnos no estaban implicados, en modo alguno, en esta dinámica.

Entre los datos que encontró, podemos mencionar como significativo que la agresividad física disminuía con la edad, dándose más entre chicos que entre chicas; las chicas, sin embargo, utilizaban más la agresividad indirecta, (difamación, rumores, etc.). En la mayoría de los casos, ni los profesores ni los padres eran informados.

Olweus (1993) no encuentra diferencias en cuanto al porcentaje de victimización en zonas rurales o urbanas. Sin embargo, él opina que existe mayor conciencia del problema en zonas urbanas. Carney y Merrell (2001) en EEUU llegan a unas conclusiones similares en las que midiendo la incidencia en áreas urbanas, suburbanas y rurales, no encuentran diferencias entre ellas.

Olweus (1993) tampoco encuentra diferencias en cuanto a la frecuencia ni a la gravedad de las agresiones, tomando como parámetros el tamaño de las escuelas o el tamaño de las aulas. Quizá resulte más sorprendente que Olweus (1993) tampoco haya encontrado diferencias tomando como referencia el nivel socio-económico de los que se comportan como agresores y los que no. Posiblemente este dato estaría más contrastado, apreciándose diferenciaciones más notables, si se analizara en otras sociedades donde existen mayores desigualdades sociales.

Asimismo, este investigador cree que si en los recreos y en las horas de comida hay un mayor número de profesores vigilando, disminuye el número de agresiones. Como contrapartida, encuentra, sin embargo, que la conducta agresiva es una característica individual muy estable.

Olweus (1993) desmiente el mito de que las agresiones se deban a frustraciones por tener un bajo nivel en la escuela. Tanto las víctimas como los agresores lo tienen, pero ésta no es la causa de la violencia. Entre las habilidades intelectuales de unos y otros, y los sujetos normales, no se apreciaron diferencias.

Del mismo modo se desmiente el mito de que los rasgos externos como el color del pelo, llevar gafas, etc., sean los causantes de la intimidación. Sólo encontró como “desviación externa” la fortaleza física, siendo más fuertes los agresores que las víctimas.

A su vez, encontró que las variables que más incidían en *bullies* eran el negativismo y la permisividad de la madre; igualmente, pero con menor significación, influían las técnicas punitivas, las cuales provenían, en su mayoría, del sexo masculino.

Olweus (1978) descubre dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocadoras. Las víctimas pasivas son sujetos más ansiosos e inseguros que el resto; dichos sujetos tienen baja autoestima y suelen sentirse ridículos y fracasados, además de carecer de habilidades para salir de esta situación. Por su parte, las víctimas provocadoras se caracterizan por ser sujetos ansiosos que, suelen mostrar conductas agresivas.

Las víctimas suelen percibir a la familia como un ente que les proporciona una sobreprotección, siendo la madre el miembro de la familia sobre quien más recae el origen de esta sobreprotección.

Otra conclusión de este estudio, consiste en que los *bullies* tienen alta impulsividad y poca empatía hacia los sentimientos de los demás. Se desmiente la hipótesis de que estos sujetos, bajo su apariencia dominante,

sean inseguros y ansiosos, y encuentra que tanto la ansiedad como la inseguridad son bajas en estos sujetos, mientras que su autoestima, como ya se ha apuntado, es alta.

En cuanto al entorno que favorece la aparición de la conducta agresiva, Olweus (1998) señala cuatro factores:

- La actitud emotiva de los padres hacia el niño (poco afecto y dedicación).
- El grado de permisividad ante conductas violentas.
- El uso por parte de los padres de métodos violentos para imponer su autoridad.
- El propio temperamento del niño.

Este investigador también estudia el efecto que tiene el grupo sobre la conducta. El grupo hace que se disminuya el sentido de la responsabilidad individual, además de tener menores sentimientos de culpabilidad.

El programa de intervención propuesto por este investigador tiene principalmente tres partes:

1. *Para toda la escuela.* El objetivo es crear un ambiente escolar de cooperación y acogida de los alumnos, para lo cual es necesario implicar a todos los adultos (profesores, padres y sociedad en general).
2. *En el grupo-clase.* Se trata de explicar al grupo qué se entiende por conducta intimidatoria, y provocar una conducta general de rechazo ante dicha actitud. Asimismo, el propio grupo debe decidir qué hacer si se transgreden las reglas de antiviolencia.
3. *A nivel individual.* El objetivo es ayudar tanto al agresor como a la víctima; de forma paralela, se trata de informar, ayudar y apoyar a los padres para la consecución de este objetivo.

Los resultados obtenidos tras la implantación de un programa anti-intimidación en Noruega, fueron altamente significativos, ya que a los dos años de implantación del programa se había producido una reducción de los problemas de intimidación en un 50 por 100. De este modo, se observó una reducción general de la conducta antisocial, una mejora del clima escolar, una disminución de nuevas víctimas, y una mayor satisfacción de los alumnos por la vida escolar. De lo que se deduce que es aconsejable que los programas sean implantados a largo plazo y que haya una conciencia antiviolencia, para que se produzca el éxito.

4.2.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN HOLANDA.

Hay países como Holanda, que han sido pioneros en tratar el tema de la agresión dentro de las escuelas. En este país hay una conciencia clara de la gravedad de la situación. Por este motivo se están llevando las intervenciones a distintos niveles: a nivel de escuelas, a nivel de municipios, a nivel de regiones y a nivel nacional.

Tal es el punto de concienciación de este problema en Holanda, que a nivel nacional se encuentran implicados: el Centro de Educación de la Sanidad Nacional, la Asociación Nacional de Padres, el Comité de Acción de Alumnos de Enseñanza Secundaria Nacional, el Fondo de Reserva Docente y el Servicio Sanitario Docente, la Secretaría de Estado de Educación Cultura y Ciencia, el Ministerio de Salud, Bienestar y Deporte, el Ministerio del Interior, y el Ministerio de Justicia.

Limper (2000) recoge desde 1992 los datos de la incidencia de este problema en su país. Desde este año, se pone en práctica un programa circular (dura dos años) implicando a padres, profesores, colegio, policía local, y a los adolescentes para prevenir el *bullying*. Parece que estas conductas en el año 2000 se redujeron de un 9% a un 5% Datos recogidos por el Dutch Parents Associations

En los países en donde hay una atención tan clara sobre este tipo de problemas, se pueden tomar medidas más preventivas, ya que el niño que ingresa en la escuela con 4-6 años, si tiene alguna dificultad, se va a detectar tempranamente, y se intervendrá rápidamente, ya sea un problema de tipo social, académico, emocional, personal, o de otra clase. Con una rápida intervención se asegura de forma efectiva que el problema no se agrave, evitando que el niño se vea discriminado posteriormente, o inicie una conducta de absentismo escolar. Si se deja que el problema se desarrolle, el niño podrá, como solución al mismo, manifestar conductas agresivas e intimidatorias.

Utilizando el cuestionario de OLWEUS, Mooij (1997) llevó a cabo una serie de trabajos para los que realizó una encuesta con 1055 alumnos holandeses de edades comprendidas entre 9 y 17 años. Las conclusiones más importantes que encontró fueron:

- En la enseñanza primaria hay más casos de victimización que en secundaria.
- El 8 por 100 son víctimas.
- El 7 por 100 son agresores.
- Existe una correlación positiva entre el uso de drogas y el haber sido agresor.

Este autor analiza distintas variables ambientales que podrían estar incidiendo en el *bullying*, como por ejemplo: procesos de crianza, procesos sociales de dinámica de grupos, influencias de los amigos, características educativas del centro, características de la vecindad donde se ubica el centro y características de la sociedad en general.

4.3.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN FINLANDIA.

En este país el problema del *bullying* está generando serios problemas psiquiátricos a partir de los 13 años de edad. En un estudio

longitudinal de 8 años de duración realizado por Sourander y otros (2000) con 580 alumnos de nuestra, encontraron que alrededor del 15% de los niños y el 7% de las niñas son bullies. A su vez, el 13% de los niños y el 12% de las niñas son víctimas. Estas cifras de incidencia son más altas que las encontradas en otros países. Además en el estudio encuentran que a lo largo de ocho años estos sujetos requieren consulta psiquiátrica en la mayoría de los casos.

En las investigaciones llevadas a cabo por Kumpulainen 1999, la incidencia del fenómeno es inferior, el 9% de 1268 alumnos se considera agresor, y el 10% se describen como víctimas. Llegan a resultados similares a los anteriores en cuanto a la persistencia del *bullying* y a los trastornos psicológicos y psiquiátricos que presentan los alumnos implicados. Igualmente encuentran que algunos agresores a lo largo del estudio (4 años) pasan a ser agresores-víctimas y estos últimos son los que presentan mayor riesgo de tener problemas psiquiátricos y los que más persistencia presenta su conducta.

La doctora Christina Salmivalli ha realizado distintos tipos de investigaciones, así ha medido desde las actitudes de chicos y chicas ante el *bullying* como la estabilidad de este tipo de conductas, así como su posible predicción para mostrar conductas antisociales (encontrando que son más predecibles la conductas antisociales en chicos que en chicas)

4.4.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN IRLANDA.

A nivel nacional Moore, Kirkham y Smith en 1997 hicieron un estudio a nivel nacional, en el que encontraron que la incidencia del problema era el siguiente: el 43% de los alumnos en primaria estaban implicados o como víctimas, agresores o agresores-víctimas, y el porcentaje era del 26% en secundaria. Este problema tiene dos agravantes: el primero de ellos es que el 53% de profesores de primaria y el 27% de secundaria no reconocían la intimidación como un problema, y el segundo, consistía en

que el 65% de los alumnos de primaria y el 84% de secundaria no denunciaban, decían o comentaban el problema.

Este estudio reveló también la apatía de los espectadores cuando son testigos de las intimidaciones: el 59% de los alumnos en primaria y el 47% de secundaria dijeron que intentaban ayudar de alguna forma cuando algún compañero estaba siendo intimidado.

Al igual que otros investigadores llegan a conclusiones similares recogiendo por ejemplo baja autoestima en las víctimas, niveles de ansiedad altos, se sienten poco atractivas físicamente e impopulares, etc.

4.5.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ALEMANIA.

En este país hay una concienciación del problema y hay un conocimiento de la intimidación y sus consecuencias. Aunque existe una política nacional al respecto, el país está organizado por estados federados (*länder*), los cuales tienen delegada la responsabilidad cultural y, por tanto, las políticas escolares. Así pues, no existe una política conjunta y, por consiguiente, los datos obtenidos en unas y otras investigaciones, no son extrapolables de un *länd* a otro.

La definición de violencia más difundida y utilizada en las investigaciones es la recogida de Hurrelmann (1990, p.365): «La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito.»

De los trabajos realizados por Debarbieux (1997), referidos a los datos comunes a todos los *länd*, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes extranjeros se ven con más frecuencia implicados en actos agresivos.
2. Los alumnos que tienen y llevan armas al colegio suelen sufrir con mayor frecuencia agresiones verbales y no verbales.

3. En cuanto a las familias, suelen ser más violentos los hijos si concurren circunstancias que afectan negativamente a la unidad familiar, como, por ejemplo, separaciones, divorcios, ser hijo único, la pobreza, que los dos padres trabajen todo el día, o una educación inestable (agresiva y/o permisiva).
4. En cuanto a la organización escolar, suele influir el ambiente escolar, así como el tipo de relaciones profesor-alumno, el fracaso escolar y la claridad de las normas.
5. Se ha demostrado una influencia negativa de los medios de comunicación.
6. Efecto negativo de los grupos de iguales socialmente desviados.
7. Otro factor de gran importancia es la dedicación del tiempo libre de los jóvenes, de tal forma que se fomenta la ocupación responsable de los mismos, evitando las agrupaciones de niños desocupados.
8. También coinciden con otros estudios al señalar que, aproximadamente el 20 por 100 de los alumnos agresivos, repiten o han repetido curso.
9. Si los alumnos tienen fracaso escolar suelen tender al vandalismo y, además, perciben con menor calidad las relaciones con los profesores.
10. Estos estudios concuerdan con otros, en lo referente al género, al afirmar que las agresiones son más frecuentes en alumnos varones.
11. Existe una preparación específica del profesorado contra la violencia. A éstos se les prepara, anima y responsabiliza contra las agresiones entre escolares.

12. En el curriculum aparecen, no ya como ejes transversales, como sucede en nuestro país, sino explícitamente, el aprendizaje de valores, el rechazo a la xenofobia y a la discriminación, la familia, los amigos, las asociaciones, la oposición a la violencia, a los actos de vandalismo, etc.
13. Una de las medidas preventivo-interventivas que se llevan a cabo en los colegios consiste en un sistema en el que dos o más personas de igual categoría se entrenan alternativamente y se apoyan mutuamente a lo largo del curso.

Parece que esta última medida (entrenamiento alternativo y apoyo mutuo) da buenos resultados, en el supuesto de que no exista aún una dinámica *bully-víctima* bien desarrollada entre los alumnos.

4.6.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL REINO UNIDO.

Las investigaciones llevadas a cabo en este país a cerca del bullying inicialmente fueron parte de los estudios sobre la agresión en personas mayores, Cummings, Hollenbeck, y otros (1986); Dodge (1986); Feshbach y Feshbach (1986), para posteriormente estudiarse como un fenómeno en sí mismo (Whitney y Smith 1993; Arora, 1994; Perry, Kusel y Perry 1988; Cartwright 1995).

Maines y Robinson (1994), después de hacer una revisión del concepto de intimidación, y de las variables que influyen según estudios anteriores como los de Lowenstein, Laslett, Besag, etc., llevaron a cabo tres estudios, cada uno de los cuales estaba enfocado a cambiar la conducta, tanto de las víctimas como de los agresores, para lo cual tomaron como modelo las aportaciones hechas por la psicología social y centraron su estudio en la propia ayuda que pueden ofrecer los iguales ante estos problemas de abuso.

Estos investigadores siguen un proceso similar al propuesto por Olweus (1993), con la salvedad de que toman como punto de referencia a

los iguales, de tal forma que aplicando la intervención en siete pasos consiguen cambiar las actitudes de los implicados y de los espectadores ante el *bullying*. Los siete pasos que proponen son:

1. Entrevista privada con la víctima con el objetivo de que ésta manifieste cómo se siente y cómo percibe la situación de ser victimizado enfatizando el por qué cree que ha sido intimidado y su visión de los hechos.
2. Reunión con las dos partes implicadas en la victimización para intercambiar sentimientos y explicar el por qué de su conducta.
3. Reunión con el resto del grupo, en donde se va a hacer un análisis de la situación vivida por ambas partes, buscando posibles soluciones satisfactorias para ambos.
4. El grupo debe asumir su responsabilidad y disponerse a intervenir cuando se dé la situación de intimidación.
5. El grupo debe denunciar los hechos cuanto antes, además, debe mostrar su rechazo y mantener una conducta activa frente a este tipo de acciones.
6. El propio grupo debe y puede tomar iniciativas ante los problemas
7. Se hacen revisiones para comprobar cómo responden los implicados y el grupo, se plantean sugerencias y se revisa el trabajo realizado.

Wolke y otros (2001) recogen una serie de datos en Inglaterra y los comparan con los recogidos en Alemania. Los datos recogidos muestran la incidencia, sexo, lugar, edad y factores sociales, que influyen en el *bullying*. Se entrevistan 2.377 alumnos en Inglaterra y 1.538 en Alemania.

En primer lugar aparece una gran diferencia en cuanto a la incidencia entre estos dos países, explicando estas diferencias probablemente por la

diferencia en cuanto a qué se entiende por este término. En Inglaterra los alumnos agresores se sitúan entre el 2,5-4,5% y en Alemania en el 7,5%.

En cuanto al sexo, los varones son más agresivos en ambos países, en Inglaterra los niños agresivos son un 3,5% de la población, en Alemania un 7,5%, las niñas agresivas en Inglaterra representan un 1,3% y en Alemania un 1,9%.

El lugar en el que ocurren las agresiones suele ser similar en ambos casos, tanto en Inglaterra como en Alemania las agresiones se producen fundamentalmente en los recreos, seguido de la propia clase, y en las idas y venidas del colegio, en último lugar se encuentran los pasillos o corredores.

En cuanto a la edad de las personas que agreden, los datos son coincidentes con otras investigaciones y casi siempre son alumnos de cursos mayores los que victimizan a menores.

Los factores sociales que se han estudiado han sido el número de alumnos que integran la clase, observando que en grupos pequeños el bullying es menor que en clases grandes. Igualmente encuentran que son menores las agresiones cuando no hay etnias minoritarias en el aula, y en las poblaciones rurales es menor la incidencia de ese fenómeno que en las áreas urbanas.

Sharp (1996) estudia las consecuencias negativas que tiene la víctima, encontrando como otros investigadores baja autoestima, imagen negativa de si mismo, se relacionan con otras personas de forma insegura, además de establecer vínculos entre pensamientos suicidas, depresión e intimidación.

4.7.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN SUECIA.

Aunque parezca extraordinario, en Suecia, la influencia de los medios de comunicación ha conseguido aportar una mayor sensibilización al tema de la violencia que en otros países. En un estudio llevado a cabo por

Campart en el curso escolar 1989/90, el 15 por ciento de los alumnos habían sido agredidos ese año.

El lugar donde mayoritariamente se producían las agresiones era en las aulas y en los pasillos. También se coincide con otras investigaciones en que la mayoría de las intimidaciones se dan entre chicos y de forma más acentuada en zonas urbanas que en las rurales.

Estos autores de igual forma coinciden con la mayoría de los estudios de otros países en que el 40 por 100 de las víctimas también son agresores. Los estudiantes que son únicamente víctimas tienen rendimientos escolares más bajos que el resto, tienen relaciones de apego más fuertes con sus progenitores y no mantienen relaciones estables con amigos o profesores.

De igual forma, coinciden en señalar que la autoestima de los alumnos que son sólo víctimas es más baja que la del resto.

En cuanto a los agresores, se subraya que el 50 por 100 de éstos también han cometido pequeños actos delictivos como robos en tiendas, fumar, beber, consumir drogas, etc.

Asimismo, se producen más episodios de violencia en los colegios donde a los estudiantes les disgusta la escuela y hay un mal clima escolar.

Estos mismos investigadores han demostrado que si los estudiantes problemáticos (agresores o víctimas) eran trasladados a colegios con buen clima escolar y donde el resto de los estudiantes eran responsables y tenían un interés académico aceptable, dichos estudiantes acababan por tener menos problemas que en los colegios de donde provenían, por lo que se deduce que la composición del alumnado puede tener un impacto positivo o negativo sobre los comportamientos tanto académicos como sociales.

Hay investigaciones contradictorias en cuanto al lugar en donde se ubica el centro, socio-económicamente más rico o pobre, y su relación con la victimización.

El gobierno sueco tiene conciencia de estos actos violentos, existiendo en este país una normativa al respecto, intentándose que la escuela sea un lugar seguro, donde el alumno se pueda centrar en los propios aprendizajes, y pueda crecer y relacionarse sin coacciones ni inseguridad.

En este país existen tres niveles de organización de esta política de antiviolencia:

1. A nivel nacional: la red central contra la intimidación.
2. A nivel comunitario: el plan de acción contra la intimidación.
3. A nivel escolar: desarrollo e implantación de las políticas anteriores.

A nivel nacional se da una normativa general que cada municipio ha de adaptar a sus necesidades, ya que hay una descentralización a nivel escolar y las competencias están distribuidas. Así, cada municipio debe ayudar a adaptar la normativa a sus centros escolares prestando todo el apoyo posible como puede ser en el entrenamiento de los profesores para que estén preparados y sepan cómo actuar ante actos violentos.

A nivel escolar recogemos las principales medidas antiviolencia propuestas por Campart y Lindström (1997):

1. Todos los participantes de la comunidad escolar estarán implicados. En primer lugar, mejorando la responsabilidad personal y directa del estudiante en el trabajo de prevención de la intimidación y, en segundo lugar, la promoción de un clima social positivo en la escuela.
2. La comunidad escolar en su conjunto trabajará para promover la autorreflexión en el estudiante, el conocimiento del otro o habilidades empáticas.

3. Todos los integrantes de la comunidad escolar, adultos y niños, estarán sujetos al mismo código de conducta.
4. Los profesores son modelos clave en los papeles de comportamientos y actitudes hacia la intimidación. Su presencia en la escuela se intensificará supervisando los patios, los pasillos y comedor).
5. Búsqueda activa de cooperación con los padres, la policía y los servicios locales, y con otras organizaciones sociales de la comunidad en su conjunto.
6. Facilitar a los profesores el conocimiento y el desarrollo de las habilidades en el manejo y la prevención de la violencia y la intimidación.

El 90 por 100 de la escuelas en Suecia tiene una política para prevenir y reducir la violencia. Sin embargo, todavía no hay demasiada implicación de los padres ni de otros agentes sociales. No obstante, sí se lleva a cabo más vigilancia por parte de los profesores en los centros escolares; asimismo, los profesores tienen una preparación previa, y se intentan desarrollar habilidades sociales en los estudiantes y se recogen informaciones periódicas acerca del clima escolar.

4.8.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ITALIA

En Italia los resultados obtenidos por Salmivalli y col. 1996, son similares a los obtenidos en otros países. Entre el 5 y el 7% de los encuestados se consideran bullies, alrededor del 12 % se consideran víctimas y un 3% son las dos cosas (agresores-víctimas) Para estos autores el principal problema reside en las interpretaciones de las conductas sociales del otro. Por ello las intervenciones que se han llevado a cabo han sido fundamentalmente orientadas al cambio de actitud ante los otros y a un procesamiento de la información social más positivo. En la misma línea Cowie y Berdondini (2001) en su estudio disminuyen los problemas de agresividad en el grupo clase resolviendo los problemas interpersonales

mediante el trabajo cooperativo que favorece las conductas solidarias y prosociales. Asimismo usan la empatía o el ponerse en el lugar del otro para disminuir la victimización.

4.9.- INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA.

La incidencia de este fenómeno en nuestro país fue recogida por García y Pérez (1989)

Los datos obtenidos en España en 1989 por Veira, Fernández y Quevedo, coinciden con los datos obtenidos por investigadores como Olweus (1978). Estos investigadores, a partir de una muestra de 1200 escolares de Madrid, de centros públicos y privados, encontraron que el 17 por 100 decían ser intimidados y el 17,2 por 100 decían ser víctimas. Las formas de victimización más comunes, según el orden de frecuencias, fueron: agresión verbal, agresión física, robos y destrozos. El sexo era determinante, al igual que en otros estudios afines, del tipo de agresión, padeciendo una mayor agresión física los alumnos, y una mayor agresión verbal y social las alumnas. No se encontraron diferencias entre centros públicos y privados.

Melero Martín, en un estudio realizado en 1990, parte de la hipótesis de que las variables ambientales, sociales y familiares son determinantes a la hora de mostrar una conducta agresiva. Con estas premisas, hace un estudio en 20 centros escolares de F.P. y B.U.P., intentando averiguar las causas de las agresiones. En esos 20 centros, se dan 25 casos claros de agresión y/o violencia, y de entre ellos, 20 casos pasan a ser estudiados más a fondo, reflejando las siguientes variables:

- *Sexo*: prácticamente en todos los casos los agresores son varones.
- *Edad*: 14-18 años (se da en toda la edad estudiada).
- *Características académicas*: en todos los casos repiten o han repetido curso.

- *Características familiares:* La profesión del padre es de bajo estatus o está jubilado; la madre es ama de casa; la unidad familiar está compuesta por más de tres hermanos.
- *Localización urbana:* en la periferia de la ciudad. Barrios desfavorecidos.
- *Asistencia psicológica:* 5 de entre los 20 afectados la reciben.
- *Características del profesorado agredido:* todos son de F.P. y no imparten asignaturas de ciencias.

Casi todos los datos encontrados coinciden con otras investigaciones. Sin embargo, en cuanto a la localización urbana o rural el problema no parece estar claro, ya que investigadores como Olweus (1993), o Campart y Lindström (1997) no parecen concluir en unos datos tan claros, ya que encuentran barrios desfavorecidos en los que en sus escuelas no se producen casos de victimización.

En los trabajos de Ortega y Mora-Merchán (1991-1992) realizados durante esos dos años, tomando una muestra de 859 alumnos de centros públicos, con edades comprendidas entre 12 y 16 años, encuentran que:

- En cuanto al tipo de sujetos encontrados, son víctimas un 1,6 por 100, intimidadores un 1,4 por 100, intimidadores victimizados un 15,3 por 100, espectadores un 77,4 por 100, e inconsistentes un 4,3 por 100.
- Las chicas suelen ser más espectadoras 82,7 por 100 frente al 73,1 por 100 en los chicos.
- Los chicos son más intimidadores victimizados que las chicas, siendo el porcentaje en este caso del 20,3 por 100 para los chicos frente al 9 por 100 las chicas.
- El número de intimidadores se mantiene constante en las edades estudiadas.

- El número de victimizados tiende a disminuir con la edad.
- El número de intimidadores victimizados, con la edad, también tiende a disminuir.
- Estos autores coinciden con otros en las formas de victimización, ordenadas según su frecuencia de mayor a menor son: insultos, rumores, robo, amenazas, agresión física y aislamiento social.
- Igualmente coinciden con otros estudios con el tipo de maltrato que se aplica según el género: en los chicos son más corrientes las agresiones físicas y las amenazas y en las chicas los rumores y aislamiento social.
- En cuanto a los lugares donde se produce la victimización serían en orden de mayor a menor frecuencia: el aula, el patio y los pasillos.
- Por otro lado, el estudio revela que el 41 por 100 de las intimidaciones, las producen los compañeros de la misma aula.
- También encuentran que sólo el 32,2 por 100 daba parte a los profesores, y el 28,8 por 100 daba parte a los familiares, lo cual da una idea del desconocimiento y falta de concienciación que se tiene sobre el tema.
- En cuanto a las actitudes ante la victimización, los alumnos victimizados dicen ayudar a otros en momentos de victimización; los agresores opinan que es mejor no meterse en lo que no les interesa; por último, un 42 por 100 de alumnos creen que debería hacerse algo, pero permanecen quietos por miedo a ser agredidos ellos también.
- Además, los alumnos intimidados muestran un rechazo radical hacia las agresiones, mientras que los agresores, lejos de

experimentar tal rechazo, lo excusan y son comprensivos ante estos hechos.

- El total de alumnos implicados en esta problemática oscila, como en otros estudios, entre el 14 y el 18,3 por 100.

De los trabajos de Ortega (1994) podemos destacar las siguientes conclusiones:

- En las edades comprendidas entre los 14-16 años, el 5% de los alumnos (chicos y chicas) se consideraban maltratados, y el 10% consideraban que se comportaban violentamente con sus compañeros.
- El 77% de los agresores eran chicos, un 13% chicas y un 10% grupos mixtos de chicos y chicas.
- Las formas de intimidación más frecuentes son los insultos y el aislamiento social.
- Hay dentro de los propios alumnos, un sector del 30-40% que desconocen el problema de la intimidación, estos alumnos también opinan que los adultos están poco informados.
- Por otro lado, un 50% manifiesta que debería hacerse algo en contra de la intimidación.
- Esta investigadora plantea que habría que hacer análisis cualitativos para ver por qué se originan estos problemas, y por qué se mantienen, y no sólo hacer un mero estudio de las variables que intervienen.

Esta misma investigadora, en un estudio llevado a cabo durante 1997, parte de un modelo ecológico. Dicho modelo considera la escuela como un microsistema, el cual está a su vez influido por otra serie de sistemas sociales por los que está rodeado. Se trata de una ecología

interactiva, ya que las influencias van en las dos direcciones: de fuera hacia adentro y de dentro hacia fuera, de lo que denomina comunidad escolar.

Asimismo, analiza los distintos esquemas de dominio-sumisión que se dan en todo sistema social. En su opinión, hay que saber aceptar estos esquemas, pero, al mismo tiempo, hay que criticarlos, de forma que en el proceso de socialización no se den los mencionados esquemas de forma inadecuada, en donde unos alumnos se vean privados de derechos por otros alumnos que se los arrebatan impunemente, sin que nadie conozca el hecho o pueda defender a aquellos.

Es importante la interacción que se produce dentro de esta comunidad, entre todas sus partes implicadas: alumnos, profesores y padres. Todos ellos deben influir y cooperar para llevar a cabo el proyecto que esta autora propone y que actualmente está siendo implantado en distintos centros escolares de la provincia de Sevilla.

Dentro del centro escolar se evalúa tanto el tipo de profesores que existen como su implicación y disposición, así como el tipo de comunicación que hay entre ellos. Se evalúa el método o métodos de enseñanza que se siguen en los colegios, desde el competitivo, al individualista o el cooperativo.

La autora presenta la necesidad de que el equipo psicopedagógico preste su apoyo a esta labor, ya que los profesores pueden actuar en el marco de la clase o del centro escolar, pero las intervenciones individuales que se lleven en aquellos alumnos con alto riesgo, tanto de ser agredidos como agresores, o aquellos sujetos que ya son una u otra cosa, dependen del apoyo y de las intervenciones más o menos puntuales que los equipos de orientación deban hacer.

Se plantean cuatro programas o módulos distintos que los centros pueden adaptar a sus necesidades. Siempre partimos del análisis de la violencia del propio centro, y una vez analizados los datos y presentados a

los profesores, director, equipo psicopedagógico, etc., se decide qué programa o programas llevar a cabo y quién está dispuesto cooperar en su realización. Los programas se pueden implantar de forma sucesiva o bien de forma simultánea.

Estos programas son:

1. Gestión de la convivencia. Se intentarían crear normas y aprender a resolver los conflictos de forma democrática,
2. Trabajos en grupos cooperativos. Se trataría de cambiar la metodología por métodos cooperativos en los que se intensificara la comunicación, la participación y el conocimiento y respeto del otro, para alcanzar un fin común, en este caso logros académicos.
3. Educación de sentimientos y valores. Se trataría de sacar del curriculum oculto los temas transversales y darlos de forma explícita, así como profundizar en el conocimiento interpersonal y en la mejora de las relaciones sociales.
4. Intervención individual en los sujetos con alto riesgo.
5. Para cada uno de estos programas, se proponen una serie de actividades concretas para trabajar cada una de las áreas, similares a las que se han propuesto en otros trabajos

Todavía no existen datos de la efectividad del programa, ya que está en práctica, pero como señala la autora hay dos aspectos fundamentales para que sea efectivo: en primer lugar, la implicación de todos los sectores: profesores, alumnos y padres; en segundo lugar, la inclusión de estos aspectos en el curriculum normal de los alumnos, no como algo puntual, sino que estén todas las actividades impregnadas de estos conceptos de convivencia y respeto hacia los otros.

De los trabajos de Cerezo y Esteban (1991-1996) podemos destacar lo siguiente:

- Encuentran que los *bullies* y las víctimas aparecen prioritariamente en lugares desfavorecidos (zonas obreras). Esto se contradice con los datos encontrados por Olweus (1993), el cual no encuentra diferencia entre zonas urbanas o rurales o en cuanto al nivel socio-económico. Esta disparidad, en los datos encontrados, podrían ser debidas a las diferencias existentes entre la sociedad noruega y la española.
- El 16,8 por 100 son *bullies* o víctimas en una proporción de dos a uno.
- Donde aparecen más problemas de victimización es en edades comprendidas entre 13-15 años, lo que se contradice con los estudios de Melero, en los cuales la agresión permanece en cuanto a frecuencia e intensidad hasta los 18 años, aunque sí varía en las formas en que se manifiesta.
- Encuentran los niveles más altos de agresividad en séptimo curso (13-15 años), lo cual indica que han repetido o repiten curso.
- Hay más *bullies* chicos que chicas (14,0 por 100 y 2,9 por 100), sin embargo, hay más *bullies* chicos que víctimas y menos *bullies* chicas que víctimas.
- Los *bullies* se consideran sinceros y líderes, con niveles aceptables de autoestima, psicoticismo medio-alto, neuroticismo y extraversión.
- Destacan un escaso autocontrol de la conducta social, bajo rendimiento escolar y percepción negativa de las relaciones familiares.

Cerezo (1992) propone entre las distintas variables que influyen en la adquisición y el mantenimiento de las conductas agresivas las siguientes:

a) *A nivel familiar:*

- Actitud negativa de los padres ante el hijo.
- Disciplina inconsistente y/o técnicas punitivas.
- Dinámica familiar negativa y mala relación entre los padres.

b) *A nivel del hijo:*

- El hijo puede ser pasivo o agresivo.
- Las propias aficiones que tenga.
- Sensibilidad y autocontrol de la conducta.
- Habilidades que tenga para resolver conflictos.
- Participación en actividades.
- Sensibilidad ante los problemas de los otros.

c) *A nivel del grupo de amigos:*

- Comportamiento y composición del grupo.

El mismo autor en sus investigaciones concluye que las características de los *bullies* son:

- En cuanto a la edad suelen ser mayores a la media del grupo.
- Suelen ser chicos los que agreden físicamente, las chicas lo hacen más verbalmente.
- Presentan mayor robustez.
- Tienen cierta actitud negativa ante la escuela y un rendimiento escolar por debajo de la media.
- A nivel de personalidad tienen un alto nivel de ansiedad, se suelen considerar sinceros, muestran tendencias hacia el

psicoticismo y neuroticismo, escaso autocontrol y autoestima normal-alta, así como alta asertividad.

- En sus familias suele haber conflictos y un elevado grado de autonomía.

En cuanto a las características que definen a las víctimas, Cerezo (1992) señala las que siguen:

- La edad es menor que la de los *bullies*.
- Suelen presentar algún tipo de handicap.
- El rendimiento escolar es medio-bajo, pero más alto que el de los *bullies*.
- En las características de personalidad: muestran poca asertividad asociada con timidez y ansiedad, se consideran a sí mismos poco sinceros, puntúan alto en neuroticismo, y bajo en extraversión, su autoestima es baja e inferior a la de los *bullies*, y tienen un autocontrol medio-alto.
- Se sienten sobreprotegidos por la familia y con escasa independencia.

Trianes y Muñoz (1997), después de revisar el problema *bullying*, se centran en la intervención del mismo, basándose para ello en una enseñanza previa (intervención preventiva), así como en el desarrollo de una serie de habilidades sociales y de resolución de problemas, a fin de evitar la aparición de la agresividad en los colegios.

La intervención la centran en mejorar el clima escolar, y para ello enseñan habilidades de grupo, análisis y resolución de conflictos, y aprendizaje cooperativo.

El principal agente socializador y favorecedor de las conductas prosociales va a ser el propio profesor que, conjuntamente con la prestación

de emocional, deberá actuar como modelo, así como favorecer las relaciones personales y cooperativas entre los alumnos.

La participación de los alumnos es importante, ya que ellos deben colaborar en la elaboración de las normas del centro y deben ser responsables de que se cumplan, así como de entenderlas y asumirlas, no como algo impuesto, sino como un objetivo común para el bien colectivo.

En opinión de Trianes y Muñoz (1997, p.127): «Desde una concepción amplia, un clima positivo ha sido visto como el ambiente en un aula que proporciona sentimientos de seguridad, competencia y orden, creando expectativas de éxito en relación con el esfuerzo puesto en las tareas académicas. Este ambiente incrementa la motivación y el rendimiento académico.»

El programa que plantean Trianes y Muñoz (1997) es para llevarlo a cabo a largo plazo, aclarando que no debe considerarse como algo puntual que se hace en un determinado momento en un colegio y se queda relegado en el olvido. Según sus autoras, este programa necesitaría un mínimo de tres años para llevarse a cabo.

El mencionado programa consta de tres partes o módulos:

Módulo 1: *Mejorar el clima de la clase:*

1.1: Conocimiento y comunicación interpersonal.

1.2: La clase como grupo humano.

1.3: Responsabilidad y autogestión.

Módulo 2: *Resolver problemas sin peleas:*

2.1: Pensamiento reflexivo de solución de problemas.

2.2: Negociación.

2.3: Asertividad.

Módulo 3: *Aprender a ayudar y cooperar:*

3.1: Trabajar en grupos cooperativos.

3.2: Habilidades de trabajo en grupo.

3.3: Solidaridad.

Una vez definido nuestro marco teórico, pasaremos a describir el problema que deseamos solucionar, las posibles soluciones que damos, así como describir el tipo de investigación que hemos llevado a cabo, y la forma cómo la hemos ejecutado.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

0.- NATURALEZA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación es de tipo descriptivo, dado que las variables serán medidas en un ambiente natural y sin manipulación de las mismas. Además, podemos afirmar que se trata de un diseño transversal ya que la recogida de información se realizará en un único momento.

Tal y como opina Colás Bravo y Buendía Eisman (1994, p.177), con respecto a este tipo de métodos: “Los métodos descriptivos tienen como principal objetivo *describir* sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma *objetiva* y comparable”. Por lo tanto, estamos ante una recogida de datos que nos proporcionará información de qué ocurre y por qué. No podremos definir la causalidad exacta del fenómeno que estamos investigando, pero sí podremos aproximarnos a las posibles causas que lo definen.

1.- OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN CON LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general consiste en conocer el porqué, cuándo y cómo se produce la intimidación entre compañeros del centro escolar. Este objetivo general se puede operativizar en los seis objetivos específicos siguientes:

1. En primer lugar, medir la frecuencia del fenómeno denominado *bullying*.
2. En segundo lugar, colegir las posibles variables o factores que originan y mantienen esa conducta. Usaremos en nuestro estudio tanto variables biológicas, tales como el sexo o la edad, como variables ambientales, tales como la educación más o menos restrictiva en la familia, el grupo de iguales, factores económicos y sociales de la familia, e influencia de los medios de comunicación.

3. En tercer lugar, estudiar los tipos de agresión que se dan, sus distintas manifestaciones (física, verbal, humillaciones, hurtos, aislamiento social, etc.), los lugares intra y extra escolares donde se producen las agresiones, y las características de aquellos contra quienes se cometen (sexo, edad, discapacidades físicas o psíquicas, etc.)
4. En cuarto lugar, investigar cómo se sienten tanto el agresor como la víctima cuando se producen agresiones; también veremos si se oculta la agresión o si por el contrario se denuncia; además, conoceremos cómo actúan los demás compañeros del aula cuando presencian o conocen estos actos agresivos y qué piensan de ellos, es decir, los valores que tienen.
5. En quinto lugar, valorar si hay o no diferencias en rendimiento escolar y en satisfacción escolar, entre el grupo de sujetos agresores y el grupo de sujetos víctimas.
6. Por último, concienciar del problema a los distintos centros evaluados, así como al conjunto de la sociedad granadina, que podrá disponer de un documento en donde se recogerá tanto la incidencia del fenómeno, como las variables que intervienen en la aparición y mantenimiento del *bullying*.

2.- PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR.

Actualmente, como hemos podido comprobar en la parte teórica, en casi todos los países desarrollados existe una preocupación cada vez mayor por el problema de la violencia y la agresión. El problema de la agresión preocupa más cuando sucede con adolescentes ya que, en esta edad, según autores como Hopkins (1987), se concluye el proceso de interiorización de los valores, y es por tanto fundamental la experiencia que el adolescente pueda tener.

El problema de la violencia escolar ha sido estudiado en España a partir de los años noventa. Se han llevado a cabo programas preventivos y de intervención en algunas provincias, como Sevilla, Murcia y Barcelona, y en algunos otros centros aisladamente (véase anexo I). En nuestra provincia no existe ninguna investigación de este tipo, con sujetos adolescentes. La importancia de esta investigación está fundamentada, por un lado, en comprobar si los resultados coinciden o no con los de otras investigaciones, como en el hecho de verificar la incidencia de este problema y destacar las posibles variables que pueden estar interviniendo en su aparición y mantenimiento. La dinámica *bullying* empieza a ser preocupante, tanto es así, que empiezan a llegarnos estadísticas desde el propio Ministerio de Educación y Cultura indicándonos cuáles pueden ser los índices de violencia en los centros escolares.

En la mayoría de las sociedades desarrolladas se está sufriendo este problema o se está empezando a considerar como tal, y actualmente hay abiertas muchas líneas de investigación y de intervención en casi todos los países desarrollados; citaremos a modo de ejemplo los estudios de Olweus (1998), Cerezo (1997), Coie y Dodge (1983), Dodge y Cols (1990), De Rosier y Cols, (1994), Wolke y Cols (2001), Ortega y Mora-Merchán (1997), Olweus (1978), Cairns y Cairns (1994), Kumpulainen y Cols (2000), Serrano (1997), Sourander y Cols (2000), entre otros. De los trabajos examinados se puede deducir claramente que la cantidad de variables que intervienen en el proceso es muy elevada, razón por la cual cada estudio escoge tan solo una o dos variables, a lo sumo tres. Además, las variables que se toman dependen en cada caso de la orientación que tenga el investigador; así, para unas líneas de investigación serán los valores, en este caso erróneos, los causantes de esta violencia en las aulas, e intervendrán intentando modificar dichos valores, mientras que otros investigadores utilizarán la técnica de ponerse en el lugar del otro para disminuir estas agresiones, y otros, incluso, recurrirán a la imposición de un castigo. De este modo, cada investigador le dará más importancia a aquellos

factores en los que haya centrado su investigación, ignorando otra serie de posibles causas.

Como ya hemos podido comprobar en la primera parte de este trabajo, casi todos los investigadores están de acuerdo en afirmar que las relaciones familiares y el tipo de educación familiar son buenas predictoras de las conductas agresivas. En aquellas familias en las que existen conductas agresivas entre sus miembros, disputas, falta de comunicación y diálogo, o separación y divorcio entre los progenitores, son más proclives a producir sujetos agresores.

La información transmitida en los medios de comunicación, según han indicado autores como Pinillos (1996), García Galera (1996) y Funk (1997), entre otros, influyen en el tipo de conductas que manifestamos y, por ello, podría ser otro de los posibles causantes de este problema, ya que el número de imágenes violentas que vemos en los medios de comunicación es considerablemente alto.

La economía familiar, el barrio de residencia de la familia, así como la zona, más o menos deprimida, donde se ubique el centro escolar, han sido poco estudiados hasta ahora en relación con el *bullying*. Las investigaciones realizadas hasta el momento sugieren que en las familias y en el barrio con niveles sociales bajos o pobres la incidencia de agresores será mayor que cuando estos niveles sean altos. Las víctimas, según estas mismas investigaciones no se verán influenciadas por este factor.

Como se comentó en la primera parte, hay investigaciones que sostienen que, cuanto más pequeño es el municipio donde se reside y donde se ubica el centro escolar, la incidencia del *bullying* desciende frente a municipios grandes.

Los factores como la edad y el sexo de los sujetos se han tenido en cuenta en casi todas las investigaciones que se han desarrollado sobre este tipo de conductas. De estas investigaciones se deduce que ni la edad ni el

sexo influyen en la incidencia de estas conductas violentas, pero sí influyen en la forma de manifestarse de las mismas.

Otro de los factores poco estudiado es el tipo de centro en el que estudia el alumno, público o concertado. Las investigaciones en este sentido son contradictorias y no hay un acuerdo sobre la incidencia en unos y otros casos. Normalmente se encuentran datos de que el *bullying* se reparte por igual en ambos tipo de centros.

Por nuestra parte, y después de haber revisado los trabajos publicados hasta el momento, no podemos asegurar qué investigadores están más cerca de la solución al problema, pues probablemente todos tengan parte de razón en sus deducciones, pero, desde nuestro punto de vista, dicha solución sólo se podrá plantear cuando se conozcan todas las variables y se establezcan programas que las engloben a todas o a casi todas. De otra forma, estaremos tratando de forma parcial el problema y nos será imposible realizar una intervención global para la diversidad de alumnos de un aula.

A la vista de todo lo expuesto anteriormente, el problema que vamos a investigar se concretiza en lo siguiente:

¿Qué incidencia tiene en los centros de segundo ciclo de ESO de Granada y provincia el fenómeno *bullying*, y qué variables, entre las estudiadas, tienen mayor peso en la aparición y mantenimiento del mismo?.

3.- ESTADO DE LA CUESTIÓN. SUS FUENTES.

La mayor parte de la elaboración teórica de este trabajo ha consistido en averiguar qué se había estudiado con respecto a este problema. Hasta el año 1997 apenas había información ni publicaciones con respecto a la agresión en los centros escolares. De un tiempo a esta parte, dícese los dos o tres últimos años, el número de publicaciones, ya sean artículos o libros, sobre este tema han aumentado considerablemente.

La mayor parte de la bibliografía consultada corresponde a artículos de revistas muy actuales y a libros que podríamos denominar clásicos en la investigación de la agresión como fenómeno humano. Gracias a Internet la búsqueda de libros y artículos, las peticiones de los mismos, y gracias al préstamo interuniversitario de la Universidad de Granada, cualquier referencia documental se puede obtener con rapidez y seguridad.

Fuentes bibliográficas y documentales consultadas:

Distintos libros y revistas que se encuentran fundamentalmente en bibliotecas universitarias, así como determinados enlaces encontrados en Internet, los cuales se pueden consultar en el apéndice después de la bibliografía. En algunas de estas direcciones se pueden consultar dudas, hacer sugerencias e incluso entrar en debate con otros investigadores para contrastar opiniones.

Revistas en línea que hemos consultado a través del servicio de la Biblioteca de la Universidad de Granada, la mayoría de ellas son de texto completo y otras únicamente contienen un extracto y forma de conseguir el artículo en cuestión.

Revista electrónica en línea EBSCO, dirección <http://ejournals.ebsco.com>

El servicio de Webspirs, dirección <http://hera.ugr.es> o hera.ugr.es:8590

Revista electrónica de Sciencedirect, en la dirección <http://www.sciencedirect.com>

Base de datos EDUCATION: Encyclopedia of Education y Encyclopedia of Higher Education, con acceso a través del servicio de la Biblioteca de la Universidad de Granada

Base de datos ISI web of knowledge, en la dirección <http://isi0.isiknowledge.com>

Base de datos PSICODOC 2002, con acceso a través del servicio de la Biblioteca de la Universidad de Granada.

Revistas contenidas en la base de datos ABI INFORM GLOBAL, con acceso a través del servicio de la Biblioteca de la Universidad de Granada.

Revistas contenidas en la base de datos PCI, con acceso a través del servicio de la Biblioteca de la Universidad de Granada.

Revistas y libros contenidos en Kluwer Journals Online, en la dirección <http://www.kluweronline.com>

Revistas electrónicas de Wiley Interscience, en la dirección <http://www3.interscience.wiley.com>

4.- HIPÓTESIS

La hipótesis es junto con el objetivo de la investigación la que orienta el curso, el proceso y la estrategia de la investigación misma. La hipótesis científica es una posible solución al problema planteado, una propuesta inteligente de respuesta, que se basa en el conocimiento previo o/y en la experiencia.

Como punto de partida, en esta investigación comenzamos con la afirmación siguiente:

«El colegio donde se estudia, la satisfacción escolar, el sexo de los sujetos, la edad de los sujetos, el tipo de educación familiar, las relaciones familiares, el nivel socio-económico familiar, los medios de comunicación, y a lo que los alumnos dedican su tiempo libre, influye en el *bullying* que los adolescentes presentan».

Para facilitar el análisis de datos vamos a dividir esta hipótesis en 6 hipótesis más simples a las que intentaremos dar respuesta.

H1: «Si las relaciones familiares son conflictivas, el nivel social y económico de las familias es bajo y el tipo de educación familiar es restrictivo, entonces la aparición de conductas violentas se favorecerá».

H2: «El sexo de los sujetos no influye en la frecuencia de aparición de la violencia, pero sí en su forma de manifestación».

H3: «Si los sujetos tienen 15 o más años, entonces la frecuencia de ser agresor aumenta, con respecto a otras edades inferiores. Si la edad de los sujetos es de 14 años, la frecuencia de ser víctima, será mayor que a otras edades superiores.».

H4: «Si los sujetos están implicados en la dinámica *bullying*, entonces la satisfacción y el rendimiento escolar serán bajos».

H5: «Si el colegio es público o se sitúa en zonas deprimidas, entonces habrá mayor incidencia del *bullying*».

H6: «Si los estudiantes pasan mucho tiempo viendo la televisión, habrá mayor probabilidad de que estén implicados en el *bullying*. Además, los agresores preferirán películas de acción».

5.- DELIMITACIÓN DEL ÁMBITO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.

5.1.- DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA

La presente investigación la hemos realizado en Granada y su provincia, ya que al residir en ella, consideramos que nos afectan más los problemas que tenemos en nuestro entorno próximo. Igualmente, podríamos haber escogido cualquier otra zona geográfica porque no partíamos de condicionantes previos para hacerlo en esta provincia y no en otra.

5.2.- SUJETOS: POBLACIÓN Y MUESTRA

5.2.1.-POBLACIÓN.

Los sujetos de nuestra investigación son chicos y chicas de segundo ciclo (tercer y cuarto curso) de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), que se imparte en Régimen General. Las edades comprendidas para estos cursos son de 14 a 16 años, pudiendo llegar hasta los 18 años en el caso de alumnos repetidores. En cualquier caso, los sujetos que conforman nuestra investigación son adolescentes, y de ellos describiremos sus características esenciales.

No hay un acuerdo unánime al determinar el comienzo y la terminación de la adolescencia. No obstante, dependiendo de si nos fijamos en aspectos evolutivos a nivel cognitivo, o en los cambios físicos que se producen en los adolescentes, las edades pueden variar, ya que todos los sujetos no se desarrollan por igual. Para Martí y Onrubia (1997) esta etapa está comprendida entre los 10-18 años, y en estos sujetos se producirían cambios tanto físicos como psicológicos. Para estos investigadores la adolescencia es una etapa de inestabilidad fundamentalmente psicológica. Martí y Onrubia (1997, p. 9) dicen: "El joven ha de afrontar y dar respuesta a las expectativas que la sociedad y su entorno más inmediato atribuyen, de forma diferente al género masculino y al femenino y ha de ir elaborando su identidad de persona adulta en consonancia con su sexo."

Para Pedreira Massa (2001), como para otros muchos autores, existe coincidencia cuando definen la adolescencia y todos ellos están de acuerdo en señalar que los adolescentes sufren una serie de cambios entre los que podemos destacar: cambios hormonales, cambios corporales, cambios psíquicos y cambios sociales.

La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta. Estos sujetos deben aprender a ser responsables, a tener una imagen de sí mismos, y deben integrarse en un grupo en el que se sientan protegidos.

Para Train (1993) la adolescencia presenta problemas y particularidades, tales como:

- La idea del mundo que se tiene es cambiante.
- Estos sujetos necesitan tener un objetivo en la vida.
- Necesitan ser parte de las cosas, actuar sobre ellas y ser tenidos en cuenta.
- Necesitan sentirse protegidos y sentirse queridos.
- Necesitan buscar su propia identidad y su independencia.

La adolescencia es un periodo lleno de posibilidades, pero a la vez tiene muchas incertidumbres, se produce un rechazo y enfrentamiento con las generaciones pasadas, se rechaza a los padres y a las ideas de la generación anterior pero, a su vez, los jóvenes deben encontrar nuevas ideas y modelos a seguir. De ahí la importancia que tiene el grupo de iguales en esta edad. Los adolescentes necesitan por un lado ser aceptados por la sociedad, sobre todo por los compañeros de su misma edad y, por otro, formar su propio rol individual.

Según datos recogidos por Train (1993), es una edad en la que si se producen conflictos en las familias, dada la vulnerabilidad que presentan los sujetos adolescentes, es muy probable que también ellos desarrollen conductas violentas. Unas buenas relaciones padre-madre, madre-hija y sobre todo padre-hijo, son decisivas para que no se produzcan actos violentos.

Para otros autores como Rozenblum de Horowitz (1998), los adolescentes presentan cambios físicos, cambios cognitivos, cambios afectivo-emocionales y son imitadores unas veces de sus padres, otras de sus iguales, y otras, imitan modelos sociales. Los adolescentes además, desvalorizan y abandonan los modelos paternos y, a la vez, estos sujetos deben vivir con los padres, lo que produce en el seno familiar conflictos y

enfrentamientos continuos. Estos enfrentamientos pueden llegar a producir problemas psiquiátricos, como han recogido las investigaciones de Tomás y Bassas (2001) .

En la parte cognitiva se entra, según Piaget, en la etapa del pensamiento formal, de la realidad abstracta, de pensar sobre el propio pensamiento. En esta misma línea, Fierro (1997) recoge distintos cambios como son:

- Cambios de pensamiento, como por ejemplo, pensar en el mundo posible y no sólo en el real.
- Los adolescentes pueden anticipar hechos y pensar sobre ellos.
- Pueden generar hipótesis y contrastarlas.
- Se piensa sobre el pensamiento, y se plantean aspectos de la vida social.

En la adolescencia, a juicio de Hopkins (1987), se producen numerosos cambios profundos a nivel psicológico y cognitivo:

- Se debe construir la propia identidad personal.
- Se tiene más conciencia de uno mismo.
- Se aprenden nuevas formas de relaciones interpersonales.
- Se produce una mayor autonomía social.
- Se cambia el comportamiento sexual.
- Se concluye el proceso de internalización de los valores.

Además, para este mismo autor, aparecen cambios físicos y el adolescente necesita integrar y aceptar la imagen de su nuevo cuerpo.

Para Gispert (1997), uno de los cambios más importantes consiste en que hay un proceso de adquisición de nuevas capacidades sociales, lo que permite el desarrollo social del sujeto. Se posibilitan nuevas relaciones

como puede ser la amistad, fundamental en este periodo, ya que se van a aceptar y construir los roles. Asimismo, se busca la aceptación del grupo y el apoyo de los iguales.

Para Kimmel y Weiner (1998), la adolescencia es un periodo de transición en el que se producen cambios, desequilibrios, crecimiento y que comunica dos puntos relativamente estables de la vida, distintos uno de otro, como son la infancia y la edad adulta. Para estos autores, el adolescente debe conseguir los siguientes logros:

- Conseguir relaciones nuevas y más maduras con iguales del ambos géneros.
- Lograr un rol social masculino o femenino.
- Aceptarse físicamente y utilizar el propio cuerpo con eficacia.
- Alcanzar independencia emocional de los padres y adultos.
- Prepararse para ser padres y para la vida de familia.
- Prepararse para tener una profesión.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de conducta; desarrollar una ideología.
- Desear llevar a cabo una conducta socialmente responsable.

Para estos mismos autores es fundamental el nuevo concepto de amistad, la autopercepción, la identidad personal, etc.

Kimmel y Weiner (1998) describen una serie de problemas, además de los descritos, que tienen los adolescentes en la escuela:

- Bajo rendimiento académico.
- Preocupación por la competitividad.
- Preocupación por hacer el ridículo.
- Absentismo escolar.

- Violaciones de las normas establecidas.

La población que vamos a considerar son los estudiantes de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, del Régimen General, de Granada capital y de su provincia (datos del curso académico 2001-2002, extraídos de la página de Internet del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, donde se recogen datos de las estadísticas no universitarias. Dirección URL: <http://www.mec.es/estadistica/index.html>). Esta población se reparte de la siguiente forma:

TABLA 1. Alumnos matriculados en Régimen General en E. Secundaria Obligatoria en Granada y su provincia, por ciclos.

Total			Primer ciclo			Segundo Ciclo		
Total	Centros Públicos	Centros Concertados	Total	Centros Públicos	Centros Concertados	Total	Centros Públicos	Centros Concertados
45.672	31.183	14.489	23.125	15.936	7.189	22.547	15.247	7.300

TABLA 2. Alumnos matriculados en Régimen General en E. Secundaria Obligatoria en Granada y su provincia, por ciclo y curso.

<i>Primer ciclo</i>				Segundo ciclo			
Centros públicos		Centros concertados		Centros públicos		Centros concertados	
Primer curso	Segundo curso	Primer curso	Segundo curso	Primer curso	Segundo curso	Primer curso	Segundo curso
7.776	8.160	3.574	3.615	7.636	7.611	3.883	3.417

TABLA 3. **Alumnos matriculados** en Régimen General en E. Secundaria Obligatoria en Granada y su provincia, en segundo ciclo y curso.

Segundo ciclo, primer curso		Segundo ciclo, segundo curso	
Centros públicos	Centros concertados	Centros públicos	Centros Concertados
7.636	3.883	7.611	3.417

La población total a tener en cuenta es de 22.547 alumnos, los cuales se reparten por centros de la siguiente forma: 15.247 alumnos en centros públicos y 7.300 alumnos en centros concertados, tal y como se muestra en la tabla 1.

Dado que la población se reparte por toda la provincia y está agrupada en centros, hemos realizado un muestreo aleatorio de estos centros para seleccionar la muestra, como detallaremos más adelante.

En Granada y su provincia, según los datos del curso académico 2001-2002, recogidos de la página de Internet de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, existen 205 centros públicos de Régimen General que imparten la ESO, de los cuales 116 imparten sólo primer ciclo, 66 colegios imparten primer y segundo ciclo y 23 imparten sólo segundo ciclo. Por tanto, existen 89 centros públicos que imparten el segundo ciclo de la ESO. Nuestra muestra será seleccionada de los 89 centros públicos que imparten segundo ciclo de la ESO así como del total de centros concertados que son 54, ya que todos los centros concertados del Régimen General imparten los dos ciclos de la ESO (ver anexo II).

De la misma página de Internet antes mencionada, hemos deducido que el número medio de alumnos de segundo ciclo de la ESO que hay en centros públicos es de 171 alumnos por centro. En un centro concertado es de 135 alumnos por centro.

5.2.2.-MUESTRA.

La parte o fracción representativa de una población, que ha sido obtenida con el fin de investigar ciertas características de aquella, es lo que se denomina muestra. Está demostrado que si cogiésemos a toda la población no habría error alguno en la representatividad de los datos obtenidos. Por ello, cuanto mayor sea el tamaño de la muestra, más representativa será ésta y, por consiguiente, menor será el error.

El tamaño de la muestra necesario nos viene determinado por la siguiente ecuación:

$$n = \frac{Z^2 \hat{P} \hat{Q}}{E^2}$$

Donde: Z representa las unidades de desviación típica.

E es el error máximo permitido.

P y Q sería el valor de la covarianza poblacional. Al desconocerla se toma el valor de 0,50 en ambos casos.

El error máximo que vamos a permitir será de $\pm 2,5\%$.

El nivel de confianza será del 95,5% (2σ)

Dado que conocemos el número de individuos de nuestra población podemos hacer el cálculo del tamaño de nuestra muestra mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \hat{P} \hat{Q} N}{E^2(N-1) + Z^2 \hat{P} \hat{Q}}$$

Donde N representa la población total.

Según esta última fórmula el tamaño de la muestra debería contener 1495 alumnos para un nivel de confianza 2σ .

Por otro lado, hay investigadores como Arnau (1980) que opinan que si la población se puede considerar estadísticamente infinita (valores superiores a 1000 sujetos), el tamaño de la muestra puede ser el 10% de la población que estamos considerando, es decir, 2.255 alumnos.

En nuestra investigación dado que intentamos que sea lo más significativa posible, y por tanto generalizable a toda la población, vamos a escoger como tamaño de la muestra el 10% de la población total de los estudiantes que estamos considerando, para prever las pérdidas ocasionadas por la mortalidad muestral.

El tamaño de la muestra, por tanto, será de 2.255 alumnos, repartidos en estudiantes de centros públicos (1.525 alumnos) y estudiantes de centros concertados (730 alumnos), con lo que estarán proporcionalmente representados ambos grupos. Así pues, es una muestra estratificada.

Para obtener nuestra muestra tenemos que seleccionar, al azar, 9 colegios públicos (1525/171) y 6 concertados (730/135), con estos colegios la muestra sería de 1539 alumnos que estudian en centros públicos y de 810 que estudian en colegios concertados, lo que supondría una muestra total de 2349 alumnos, y por consiguiente, estaríamos por encima del 10% de la población, lo que estadísticamente no es necesario.

Los colegios tanto públicos como concertados pueden situarse en Granada capital o en el resto de la provincia. Como éste es un factor que considera nuestra hipótesis, hemos dividido tanto los centros públicos como los concertados en otros dos grupos, según su ubicación: Granada capital y resto de la provincia. El número de colegios públicos en Granada capital es de 21, y los del resto de la provincia es de 68. Por tanto, la proporción es aproximadamente de 3,4 colegios públicos en los pueblos por cada uno seleccionado en Granada capital. Para tener una muestra estratificada se seleccionan 6 colegios públicos de pueblos y 3 de Granada capital.

Igualmente hacemos con los centros concertados. Hay 54 centros concertados que imparten segundo ciclo de la ESO, existiendo 17 colegios en pueblos y 37 en Granada capital. La proporción es de 2 centros en Granada capital por cada centro ubicado en el resto de la provincia. Así que seleccionamos 4 colegios concertados en Granada capital y 2 en pueblos del resto de la provincia.

Resumiendo, los grupos o estratos en los que hemos dividido los centros, que imparten segundo ciclo de ESO, y el número necesario de cada uno de ellos para seleccionar nuestra muestra serían:

- Centros públicos de Granada Capital, 3 centros.
- Centros públicos del resto de la provincia, 6 centros.
- Centros concertados de Granada Capital, 4 centros.
- Centros concertados del resto de la provincia (excluyendo a Granada Capital) 2 centros.

El muestreo de los centros, una vez realizada la división en grupos o estratos, ha sido al azar. Este proceso aleatorio lo hemos realizado según las divisiones realizadas anteriormente, insertando el total de los centros, en una bolsa y sacando un número de ellos igual al número de centros que calculamos necesario para obtener la muestra.

El inconveniente que hemos tenido a la hora de hacer la división de centros rurales y urbanos es que en un principio pensamos obtener las diferencias entre Granada o centros grandes (5000 habitantes) con el resto de centros, considerando a los primeros urbanos y a los segundos rurales. Estadísticamente se podía hacer, pero surgían problemas como era que en los alrededores de la capital había una serie de pueblos pequeños en los que los residentes trabajaban y sus hijos estudiaban en Granada capital, por lo que el municipio de residencia era rural pero el colegio donde se asistía era urbano. Por otro lado, en la mayoría de los pueblos pequeños no hay segundo ciclo de la ESO, sino que estos colegios están agrupados por zonas

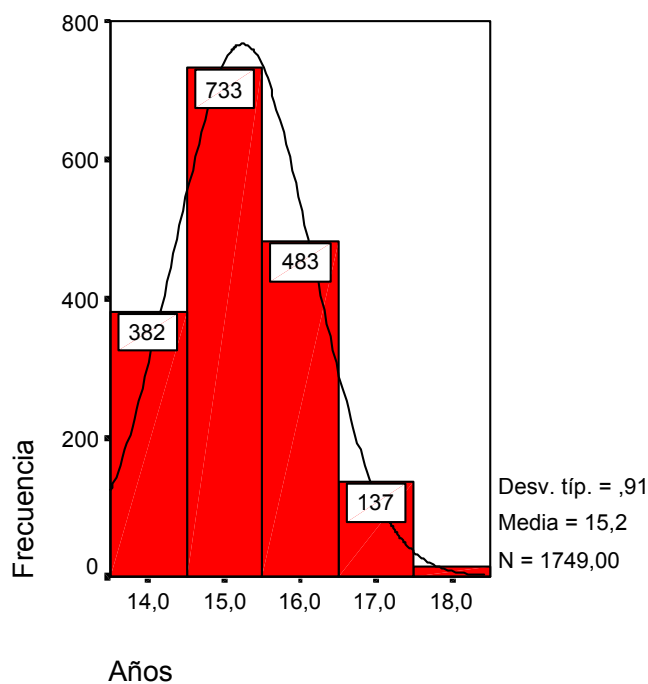
y normalmente se encuentran ubicados en poblaciones grandes, salvo que sea un municipio pequeño y esté situado estratégicamente como zona centro de los alrededores y allí se sitúe un colegio de segundo ciclo de ESO, por lo que al final optamos por observar si había diferencias entre los centros ubicados en Granada capital y en el resto de la provincia.

Indicar finalmente que las edades de los alumnos de la muestra es la siguiente:

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	382	21,8	21,8	21,8
	15	733	41,9	41,9	63,8
	16	483	27,6	27,6	91,4
	17	137	7,8	7,8	99,2
	18	14	,8	,8	100,0
	Total	1749	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,1		
Total		1751	100,0		

Donde podemos apreciar que la mayoría de los individuos, el 41.9%, tiene 15 años; que con 16 años hay 483 individuos, que representan 27.6% del total; con 14 años hay 382 personas (un 21.8% de la población), mientras que, con 17 y 18 años hay muchos menos individuos, 137 y 14 respectivamente que representan el 27.6% y el 7.8%.



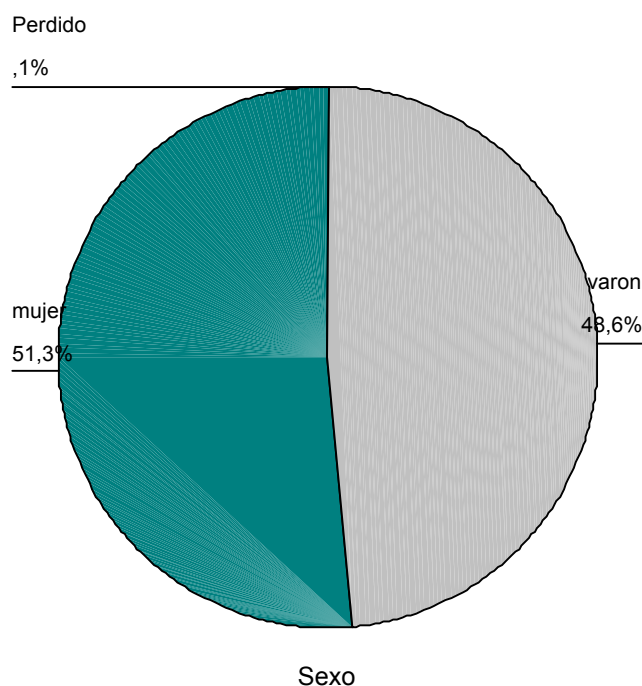
Distribución de los estudiantes por edades

Con respecto al sexo de los estudiantes de la población encuestada, la distribución es la que se muestra a continuación:

SEXO DE LOS ESTUDIANTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	varon	851	48,6	48,6	48,6
	mujer	899	51,3	51,4	100,0
	Total	1750	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		1751	100,0		

Observamos que ambos sexos están aproximadamente igual distribuidos, habiendo un 48.6% de hombres (851 individuos) frente a un 51.3% de mujeres (899 individuos), por lo que ninguno de los dos sexos será predominante en este estudio, ya que están equivalentemente representados.



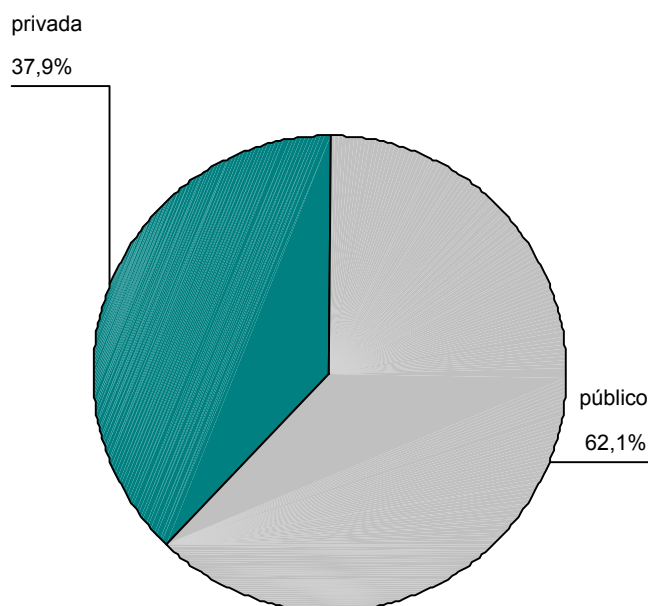
En cuanto al tipo de centro, los centros que han contestado el cuestionario se reparten de la siguiente forma, según sean públicos o concertados:

COLEGIO PÚBLICO/CONCERTADO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Público	1088	62,1	62,1	62,1
Concertado	663	37,9	37,9	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

Podemos observar que el porcentaje de estudiantes pertenecientes a colegios públicos, el 62.1% (1088 individuos), es bastante superior al de individuos que estudian en colegios concertados, que es del 37.9% (663 individuos). Estos datos son proporcionales a la población considerada. El porcentaje de alumnos de colegios públicos, que han contestado nuestro cuestionario, es del 71,3% con respecto a la muestra establecida en un principio. En el mismo sentido, el porcentaje de alumnos de colegios

concertados que han contestado nuestro cuestionario es del 78,1% con respecto a la muestra seleccionada.



Colegio público/concertado

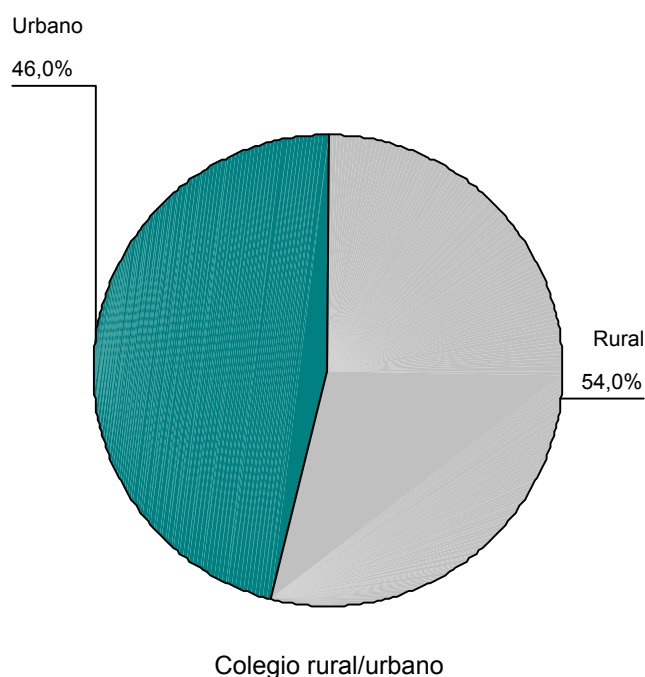
En cuanto al reparto de los colegios encuestados dependiendo de si el colegio es rural o urbano se puede apreciar en los siguientes porcentajes:

COLEGIO RURAL/URBANO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rural	946	54,0	54,0	54,0
	Urbano	805	46,0	46,0	100,0
	Total	1751	100,0	100,0	

Como se puede apreciar, el 54% (946 individuos) de nuestros individuos pertenece a poblaciones que no son la capital, mientras que el 46% (805 individuos) son de Granada capital, lo que supone una muestra proporcional a la población total.

El diagrama correspondiente es el siguiente:



6.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Considerando los diversos métodos de recoger información es necesaria la pregunta ¿cuál de ellos se adecúa más para responder a las necesidades de información que buscamos? A partir de este interrogante pensamos que el instrumento más rápido, económico y eficaz (siempre que esté bien construido), y que podía recoger de una forma directa la información que necesitábamos, era el cuestionario. Así pues, el instrumento que nosotros hemos utilizado en nuestra investigación es el cuestionario, de él hablaremos en el siguiente apartado.

6.1.- CONSTRUCCIÓN DE NUESTRO CUESTIONARIO.

De los distintos trabajos publicados sobre el tema de las causas de la agresión y concretamente sobre la agresión y la intimidación en los centros escolares, se nos planteó el problema de que no existía en el mercado ningún cuestionario que recogiese todos los interrogantes que nos hacíamos

y de los que deseábamos obtener información. Una vez que teníamos definido los objetivos de esta investigación, decidimos ver qué información necesitábamos recoger en el cuestionario para dar respuesta a nuestro problema. A partir de un cuestionario de la Dra. Fernández García (1998) y modificando éste, incluyendo nuevos ítems, suprimiendo otros y modificando algunos de los existentes, hicimos un cuestionario nuevo.

En dicho cuestionario recogemos datos como la edad, el tipo de centro (público o concertado), el sexo, información familiar, satisfacción escolar, así como información sobre cómo, quién, contra quién y dónde se producen los actos agresivos. El cuestionario se puede consultar en el anexo III.

Al confeccionar nuestro cuestionario tuvimos en cuenta las siguientes extremos:

- Contenidos y agrupación de los ítems.
- Longitud del cuestionario.
- Clases y características de los ítems.
- Validez del cuestionario.
- Fiabilidad del cuestionario.

a) *Contenido y agrupación de los ítems.*

Respecto al contenido de los ítems, éstos aparecen agrupados en nuestro cuestionario en bloques temáticos afines, presentando un orden lógico, según las variables que deseábamos medir, así tenemos:

- **Nombre del colegio.** En los datos aparecen como colegio 1, colegio 2, etc., con el fin de mantener el anonimato de los colegios encuestados.
- **Tipo de centro:** rural o urbano. En los datos aparece rural como valor 1 y Granada Capital como valor 2.

- **Público o concertado:** Los valores son 1 público, 2 concertado.
- **Ubicación del centro:** Hemos diferenciado tres tipos de zonas en función de la riqueza donde se ubica el centro en cuestión. Este factor puede tomar tres valores 1 zona favorecida, 2 zona normal, 3 zona deprimida.
- **Sexo:** toma los valores 1 si es chico y 2 si es chica.
- **Edad:** edad cronológica del sujeto.
- De la pregunta 1 a la 7 inclusive se mide la **convivencia y las relaciones familiares**.
- De la pregunta 8 a la 10 se mide si existe **miedo** de asistir al colegio y por qué.
- De la pregunta 11 a la 15 se deduce la **satisfacción escolar**.
- De la pregunta 16 a la 21 se evalúa el **nivel socio-económico familiar**.
- De la pregunta 22 a la 29 se identifica qué hacen los sujetos en el **tiempo libre**.
- Las preguntas 30 y 31 detectan si hay **víctimas**.
- De la pregunta 32 a la 39 se mide distintos **aspectos de las agresiones** desde el punto de vista de las víctimas: cómo se producen, cuándo se dan, quién, etc.
- La pregunta 40 mide si se es **agresor** o no.
- De la pregunta 41 a la 49 se detectan **las agresiones** y el comportamiento que se tiene ante ellas.

Además, hay una pregunta que no aparece en el cuestionario y se refiere a la ubicación del centro en zona más o menos marginal o favorecida. Esta pregunta se realizó por teléfono al Director de los centros

de nuestra muestra y, en algunos casos, al Jefe de Estudios de estos centros, ya que consideramos que los estudiantes no siempre sabrían contestar adecuadamente a este ítem por tratarse de una pregunta subjetiva.

b) *Longitud de nuestro cuestionario.*

Según los autores, entre otros García Ferrando (1990) opinan que los cuestionarios no deben ser demasiado largos, si bien su amplitud se juzgará no tanto por el número de preguntas que los integran, cuanto por la duración en contestarlo. El tiempo para contestar un cuestionario no debe sobrepasar los 35 minutos. Nuestro cuestionario requiere alrededor de 25-30 minutos para su cumplimentación, aunque a los alumnos se les dijo que tenían media hora, pero que si alguien necesitaba más tiempo podía tenerlo.

De los 54 ítems de nuestro cuestionario, 49 preguntas son cerradas (de respuesta múltiple), en las que el encuestado deberá señalar cuál de las opciones refleja su opinión o situación personal. Existen otros 5 ítems de una única respuesta, como son el nombre del colegio, si el centro es público o concertado, la localidad, la edad y el sexo de los sujetos.

Las preguntas cerradas deben abarcar todas las posibilidades de respuesta, por tanto, hemos tenido que incluir en algunas de las preguntas la opción de “otros” como alternativa de respuesta. La numeración de las 49 preguntas ha sido 1, 2, 3, etc., y las alternativas de respuesta se han codificado como a, b, c, etc.

c) *Clases de ítems y características de los mismos.*

Las 54 preguntas que integran nuestro cuestionario son cerradas, tanto de una única respuesta, como de elección múltiple. Así mismo las preguntas están redactadas con claridad y brevedad, así lo declararon los investigadores que realizaron la validez.

d) *Validez del cuestionario.*

La validez de un cuestionario consiste en captar, de manera significativa y en un grado de exactitud suficiente y satisfactorio, aquello

que es objeto de investigación. Dicho brevemente, un cuestionario será válido si mide lo que dice medir.

La validación del cuestionario (validez externa) se ha realizado mediante su revisión por distintos investigadores, profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El número de profesores que revisaron dicho cuestionario fue de 7. Tras las modificaciones, aportaciones y matizaciones que nos hicieron, tanto desde la perspectiva del contenido, como de la forma, redactamos el cuestionario definitivo.

Antes de realizar una prueba piloto, el cuestionario definitivo fue llevado al Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Granada, para prepararlo para que el procesamiento y análisis de datos se pudiese hacer con cierta facilidad. Una vez revisado tuvimos que volver a cambiar algunos aspectos del cuestionario para poder mecanizar y tratar los datos, con el programa estadístico (SPSS, versión 11) seleccionado a tal fin.

e) *Fiabilidad del cuestionario.*

La fiabilidad de un cuestionario, como instrumento de recogida de datos, viene dada por la capacidad de obtener iguales o similares resultados aplicando las mismas preguntas acerca de los mismos hechos o fenómenos.

Para estimar la fiabilidad del cuestionario se ha procedido en dos fases:

La primera de ellas ha consistido en un análisis sobre los resultados obtenidos al pasar dos veces el cuestionario a un grupo piloto. El grupo piloto lo componían 27 alumnos de tercer curso de la ESO. Las edades de estos sujetos eran de 14-15 años. Se ha dejado un intervalo de tiempo de 9 días entre la primera y la segunda vez en la que se ha pasado el cuestionario a este grupo.

En una segunda fase se ha analizado esta fiabilidad sobre el total de los resultados de la aplicación del cuestionario.

De los distintos métodos de estimación de la fiabilidad (“test-retest”; métodos de paralelismo; “split-half”; métodos de consistencia interna...)¹ hemos aplicado, en la fase piloto un test-retest, y en el total de la prueba nos hemos basado en la consistencia interna, midiéndose la fiabilidad mediante las expresiones conocidas (Kuder-Richardson, alfa de Cronbach, corrección de Horst)².

Los resultados son satisfactorios, dada la naturaleza del cuestionario y del tipo de ítems, obteniéndose una **fiabilidad estimada en la fase piloto de 0.9449 y para la estimación de la fiabilidad total de la aplicación se ha obtenido (Kuder-Richardson) una fiabilidad de 0.8986.**

Los cálculos han sido realizados mediante el programa “Reliability” de SPSS (ver manual de SPSS (2001) Base 11.0 página 475) así como con el programa “fiabilidad G.G.”³ debidamente adaptados al cuestionario de esta prueba.

Una vez determinada la validez y fiabilidad de nuestro cuestionario, procedimos a aplicarlo a la muestra preseleccionada.

7.- APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

El objetivo de este apartado es exponer cómo se aplicaron los instrumentos de recogida de información, o lo que es lo mismo, cómo se llevó a cabo el trabajo de campo.

-
- (1) Ferguson, G.A. (1971): “Statistical Analysis in Psychology and Education” McGraw-Hill
 - (2) Guilford, J.P. (1956) “Fundamental Statistics in Psychology and Education” McGraw-Hill
 - (3) Programa de cálculo “Fiabilidad G.G.” desarrollado por R. Gutiérrez y A. González. Universidad de Granada, 1992

Dada la amplia muestra de nuestra investigación, decidimos pedir la colaboración de los colegios en la aplicación de estos cuestionarios. Para ello, se contactó por teléfono con el Jefe de Estudios o con el Director de los distintos centros que estaban en la muestra seleccionada; se les explicó el fin de la investigación y nos comprometimos a enviar los resultados concernientes a sus respectivos centros, al terminar el presente trabajo. Posteriormente, el cuestionario fue mandado por fax, junto con una carta de presentación, ya que algunos centros se mostraron reticentes al principio, por lo que nos pareció más adecuado intentarlo de una forma más formal, a la vez que resaltábamos la importancia del hecho, permitiéndoles por añadidura que pudiesen examinar el cuestionario que pretendíamos pasar. La carta de presentación se puede consultar en el anexo IV.

Una vez que obtuvimos el permiso de los centros para pasar el cuestionario, éste fue mandado por un servicio de mensajería, adjuntando nuevamente la carta de presentación que anteriormente se envió por fax, pero con algunas modificaciones entre las que figuraban las instrucciones para pasar el mencionado cuestionario. La carta con las instrucciones puede verse en el anexo V. Como puede observarse dentro de dichas instrucciones especificamos que, ante cualquier duda que tuviesen los alumnos en cuanto al contenido de las preguntas o a su interpretación, a todos se les indicase que respondiesen lo que ellos creyesen y así se evitaba informar de distinta manera a unos sujetos y a otros.

A la semana de haber mandado el cuestionario, llamamos de nuevo por teléfono a cada uno de los centros, con objeto de conocer si ya estaban listos los cuestionarios para proceder a retirarlos. Fueron recogidos por el mismo servicio de mensajería antes mencionado. Los cuestionarios fueron pasados entre el 22-27 de abril del año 2002.

El hecho de no manipular variables directamente, ya que estamos en un ambiente natural y sólo deseamos recoger la opinión de los sujetos, no quiere decir que no se tengan en cuenta variables extrañas que sí hemos

intentado controlar. Para el control de estas variables extrañas, en la muestra, como ya hemos visto, hemos realizado una selección al azar de colegios y, por tanto, de sujetos. Por otro lado, en cuanto al horario en el que se ha pasado el cuestionario, todos se han cumplimentado en la franja horaria de 9 a 11 de la mañana. En cada colegio se ha pasado a todos los grupos y a todas las edades al mismo tiempo, por lo que se evitan filtraciones y comentarios no deseados. Por otra parte, todos los cuestionarios han sido pasados en una semana, con lo que se evita el que en unos colegios haya exámenes, en otros no, etc. La situación ha sido por tanto, similar en todos los colegios, así como las instrucciones dadas.

8.- DATOS OBTENIDOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS MISMOS.

Tras la recogida de datos, hemos realizado una serie de análisis que nos parecían interesantes, no sólo para poder contrastar las hipótesis planteadas sino, también, para poder describir el fenómeno que estamos investigando con la mayor precisión posible. En cualquier caso, el proceso analítico mencionado consta de las siguientes fases:

- *Fase preparatoria:* consiste en una depuración previa de los datos analizados. Se detectaron los errores producidos a la hora de introducir dichos datos y se subsanaron los mismos.
- *Primera fase:* en ella se lleva a cabo un análisis unidimensional de todas las variables y de las preguntas del cuestionario de una forma independiente, para obtener así las tablas de frecuencias.
- *Segunda fase:* contiene un análisis bivariable en el que se realiza un cruce entre el ítem 41 (donde se pregunta directamente a los estudiantes si maltratan a algún compañero), y el resto de ítems para ver si existe relación entre la respuesta a esta pregunta y las otras respuestas.
- *Tercera fase:* contiene un análisis bivariable en el que se realiza un cruce entre el ítem 31 (donde directamente se pregunta a los estudiantes si son maltratados por algún compañero), y el resto de ítems para ver si existe relación entre la respuesta a esta pregunta y las otras respuestas.
- *Cuarta fase:* consiste en un análisis factorial para ver los factores de mayor peso que inciden en la conducta investigada.

- *Quinta fase:* en ella se realiza un análisis de agrupaciones (*clusters*), es decir, un conjunto de procedimientos que sirve para pasar las puntuaciones de los factores a una tipología. A través del análisis de agrupaciones podemos identificar las personas con patrones similares.

Para estudiar el *bullying* como tal debemos hacerlo sobre los sujetos que bien lo generan o lo sufren, de forma que trataremos con dos grupos de sujetos fundamentalmente, agresores y víctimas.

Todos los estudios operativos de los que hablaremos a continuación se han realizado con el programa estadístico SPSS (versión 11).

8.1.- ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS DATOS RECABADOS.

En este apartado exponemos y analizamos los resultados de cada uno de los ítems, de forma independiente. Además, nos detendremos en aquellos ítems que nos parecen más relevantes para esta investigación.

8.1.1.- ÍTEM COLEGIO RURAL/URBANO.

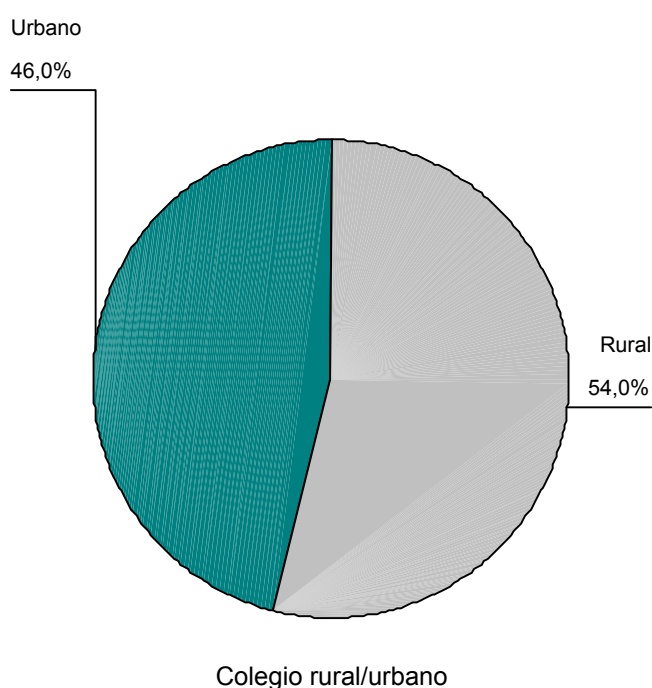
Con este ítem intentamos caracterizar nuestra población en función del lugar de residencia de los estudiantes. Entendiendo que, si un alumno estudia en una zona rural es porque reside en ella, y si un alumno estudia en Granada Capital es porque reside en Granada Capital. Los resultados de esta pregunta se muestran en la tabla siguiente:

COLEGIO RURAL/URBANO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rural	946	54,0	54,0	54,0
	Urbano	805	46,0	46,0	100,0
	Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 1

Si analizamos los datos observamos, el 54% (946 individuos) de nuestra muestra pertenece a poblaciones que no estudian en centros de Granada capital, mientras que el 46% (805 individuos) sí pertenecen a Granada. Por lo tanto, vemos que existe un equilibrio entre las frecuencias de ambos grupos (rural y urbano), sin que prevalezca claramente un grupo sobre otro, (o prevaleciendo muy ligeramente los colegios rurales sobre los urbanos).



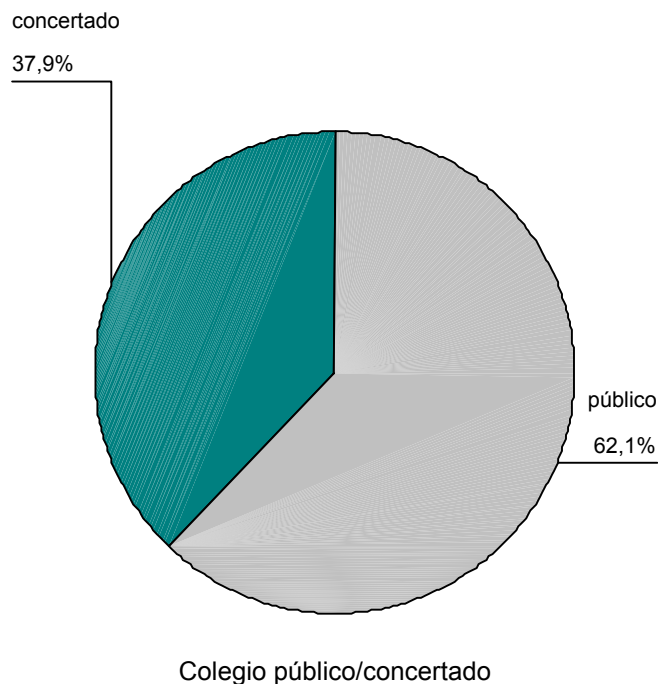
8.1.2.- ÍTEM COLEGIO PÚBLICO/CONCERTADO.

Con este ítem pretendemos discernir cómo se distribuye la muestra en función del tipo de colegio en el que estudien los alumnos, ya sea público o concertado:

COLEGIO PÚBLICO/CONCERTADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	1088	62,1	62,1	62,1
	Concertado	663	37,9	37,9	100,0
	Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 2



Podemos observar que el porcentaje de estudiantes pertenecientes a colegios públicos, el 62,1% (1088 individuos), es bastante superior al porcentaje de individuos que estudian en colegios concertados, 37,9% (663 individuos).

8.1.3.- VARIABLE SEXO.

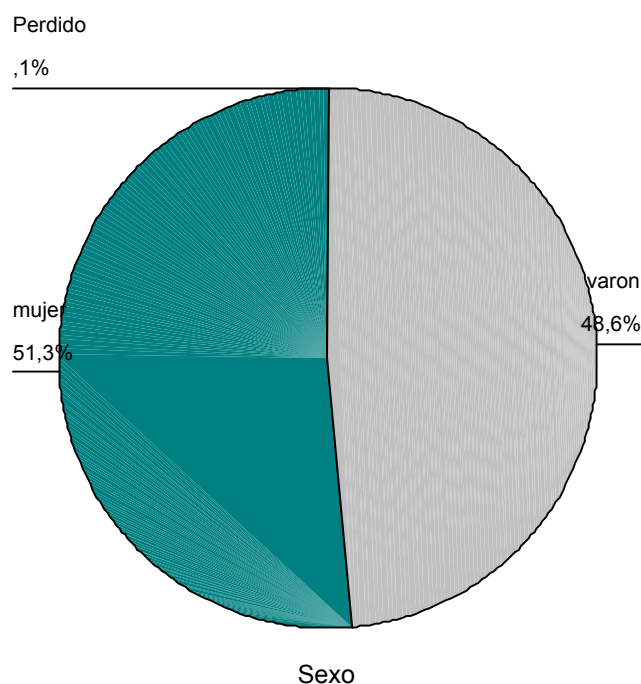
En este apartado describimos la muestra seleccionada en función del sexo de los estudiantes:

SEXO DE LOS ESTUDIANTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	varon	851	48,6	48,6	48,6
	mujer	899	51,3	51,4	100,0
	Total	1750	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		1751	100,0		

TABLA 3

Observamos que ambos sexos presentan una distribución casi idéntica, con un 48,6% de hombres (851 individuos) frente a un 51,3% de mujeres (899 individuos), por lo que ninguno de los dos sexos se podrá considerar predominante en nuestro estudio ya que están igualmente de representados.



8.1.4.- ÍTEM UBICACIÓN DEL COLEGIO.

Como se indicó en su momento, definimos tres zonas posibles donde se podía ubicar un colegio: favorecida, normal y deprimida. La tabla de

frecuencias donde se muestran los colegios agrupados por la ubicación es la siguiente:

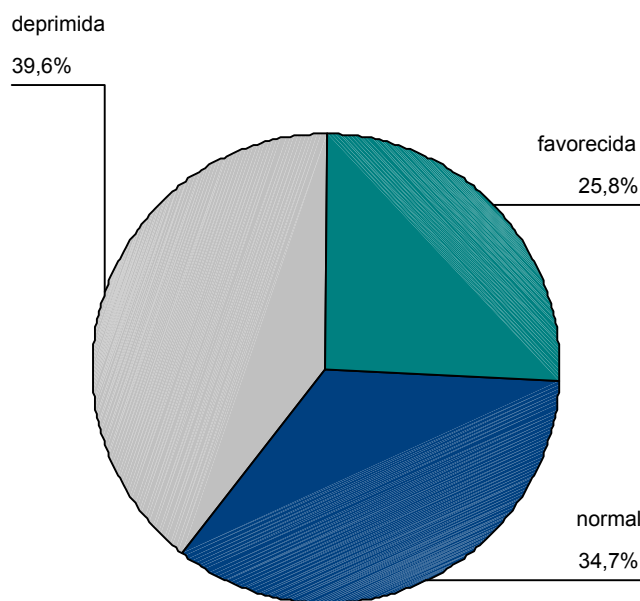
UBICACIÓN DEL COLEGIO FAVORECIDA/DEPRIMIDA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos favorecida	451	25,8	25,8	25,8
normal	607	34,7	34,7	60,4
deprimida	693	39,6	39,6	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 4

Observamos que la población de individuos que estudia en una zona favorecida es comparativamente menor (451 individuos) que las otras dos zonas. En las zonas favorecidas estudia el 25,8% de la población, frente a un 34,7% que estudia en las zonas normales (607 individuos), y un 39,6% que estudia en zonas deprimidas. Es decir, podríamos considerar que el 39,6% de la muestra estudia en una zona marginal, mientras que el 60,4% restante estudia en una zona no marginal (favorecida o normal).

Si representamos estos mismos resultados mediante un gráfico de sectores nos queda:



Ubicación favorecida/marginada

8.1.5.- VARIABLE EDAD.

Al estudiar esta variable lo normal sería que los valores de ella oscilaran entre las edades de los alumnos para los que está definido cada curso.

Seguidamente mostramos una serie de estadísticos descriptivos como son la media aritmética (la cual muestra el punto central de los datos), la mediana (que es el valor que está en medio de la variable), la moda (que es el valor que más se repite), la desviación típica y la varianza (miden la dispersión de los datos en relación con la media), el coeficiente de asimetría (nos indica si la distribución es simétrica con respecto a la media), el coeficiente de curtosis (indica si la gráfica es más aplastada que una normal) y el máximo y mínimo de los datos.

Estadísticos

EDAD		
N	Válidos	1749
	Perdidos	2
Media		15,24
Mediana		15,00
Moda		15
Desv. típ.		,908
Varianza		,824
Asimetría		,400
Error típ. de asimetría		,059
Curtosis		-,299
Error típ. de curtosis		,117
Mínimo		14
Máximo		18

Observamos que los datos tienen una media de 15,24 y una desviación típica de 0,908, por lo tanto, los datos no están muy dispersos con relación a la media. Por otro lado, vemos que los coeficientes de asimetría y curtosis son muy pequeños, y que el valor que más se repite es el 15.

La tabla de frecuencias de las distintas edades es:

EDAD DE LOS ESTUDIANTES

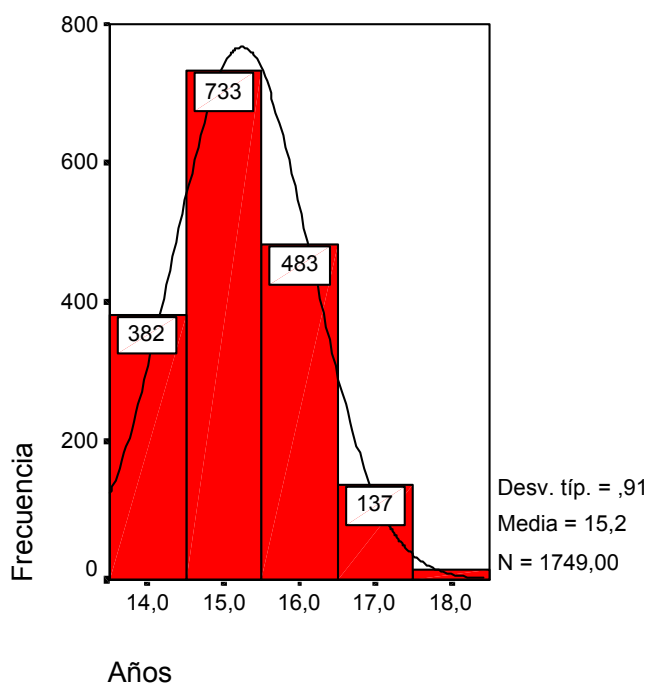
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	382	21,8	21,8	21,8
	15	733	41,9	41,9	63,8
	16	483	27,6	27,6	91,4
	17	137	7,8	7,8	99,2
	18	14	,8	,8	100,0
	Total	1749	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,1		
Total		1751	100,0		

TABLA 5

Se puede apreciar que la mayoría de los individuos, el 41,9%, tienen 15 años. Con 16 años hay 483 individuos, que representan 27,6% de la población. Con 14 años hay 382 personas, que suponen un 21,8% de la

población, y con 17 y 18 años hay muchos menos individuos, 137 y 14 respectivamente que representan el 27,6% y el 7,8% de la población.

Seguidamente representamos el histograma de frecuencias por edades, superponiéndole la curva normal, con lo que vemos las características de asimetría y curtosis antes mencionado.



Distribución de los estudiantes por edades

8.1.6.- ÍTEM 1. ¿CON QUIÉN VIVES?

Con esta pregunta analizamos cuál es el lugar de residencia de los estudiantes que estamos estudiando. La tabla de frecuencias correspondiente es la que presentamos a continuación:

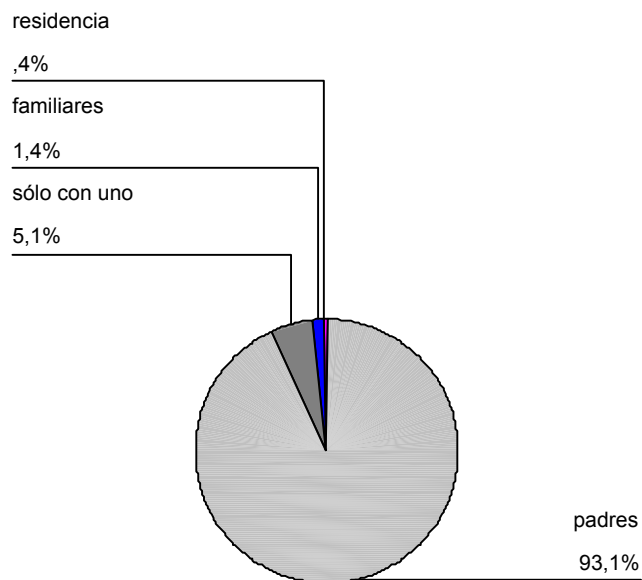
¿CON QUIÉN VIVES?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	residencia	7	,4	,4	,4
	familiares	24	1,4	1,4	1,8
	sólo con uno	89	5,1	5,1	6,9
	padres	1631	93,1	93,1	100,0
	Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 6

De los datos expuestos se observa que la inmensa mayoría de los alumnos (1631) viven con sus padres, lo que representa el 93,1%, mientras que, 89 viven con sólo uno de ellos, lo que representa el 5,1%. Así pues, el 98,2% de los alumnos viven con sus padres. Sólo 24 y 7 estudiantes (1,4% y 0,4%) viven con algún otro familiar o en residencias, respectivamente.

Podemos apreciar esta misma distribución mediante el siguiente gráfico de sectores.



Item 1: ¿con quién vives?

8.1.7.- ÍTEM 2. ¿CÓMO TE SIENTES EN TU CASA?

Con el presente ítem recabamos información sobre cuál es la situación personal que cada uno tiene en su casa. Si analizamos la tabla de frecuencias número 7, los resultados son:

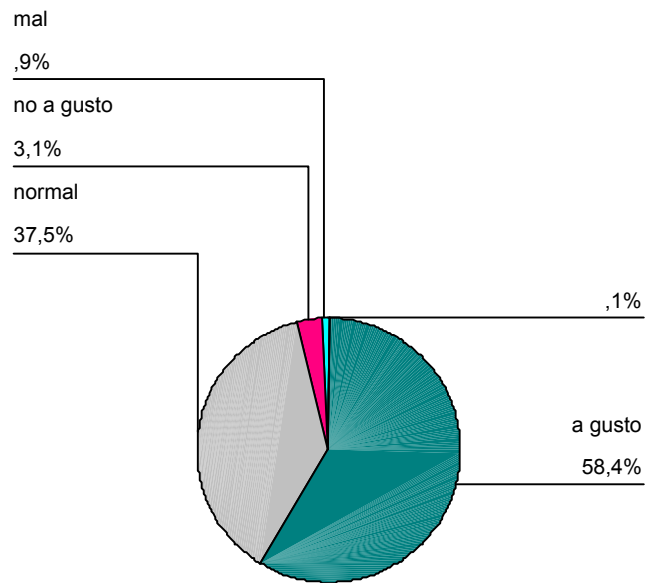
¿CÓMO TE SIENTES EN TU CASA?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	15	,9	,9	,9
	no a gusto	55	3,1	3,1	4,0
	normal	657	37,5	37,5	41,5
	a gusto	1023	58,4	58,4	99,9
		1	,1	,1	100,0
	Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 7

Podemos observar que el 58,4% de la población se encuentra a gusto en casa y otro 37,5% opina que la situación es normal, es decir, podemos considerar que el 96% de los casos estudiados tiene una situación en su casa buena (a gusto + normal) frente a sólo un 4% que considera que su situación no es buena; dentro de este subgrupo habría un 3,1% (55 individuos) que opinan que no están a gusto y un 0,9%, es decir, 15 individuos que opinan que no son tratados bien.

Este mismo análisis lo podremos apreciar en el diagrama de sectores que representamos a continuación:



Item 2: ¿cómo te sientes en tu casa?

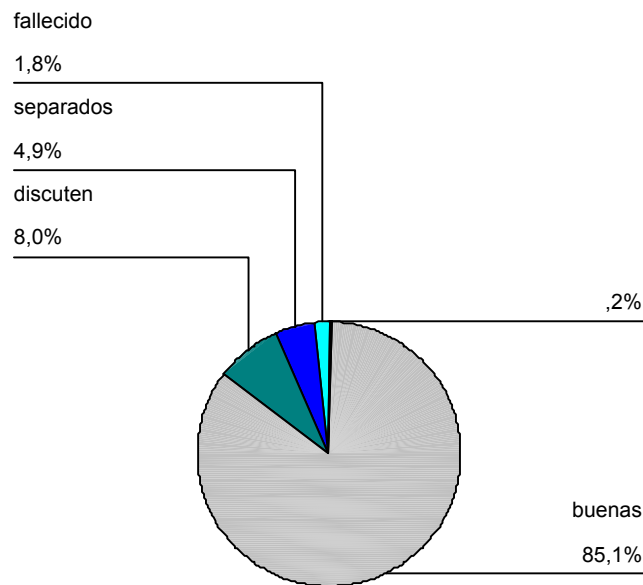
8.1.8.-ÍTEM 3. ¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?

Con esta tercera pregunta se recaba cómo son las relaciones entre los padres de los alumnos. Vemos en la tabla de frecuencias número 8 que el 85,1% de los individuos reconocen que sus padres tienen buenas relaciones (1490 casos) frente a sólo un 8% que admite que sus padres discuten frecuentemente. El 4,9% de los estudiantes son hijos de padres separados (86 estudiantes) y, por último, 31 individuos (lo que implica el 1,8%) son huérfanos de padre o de madre.

¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	,2	,2	,2
fallecido	31	1,8	1,8	2,0
separados	86	4,9	4,9	6,9
discuten	140	8,0	8,0	14,9
buenas	1490	85,1	85,1	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 8



Item 3: ¿cómo son las relaciones entre tus padres?

8.1.9.-ÍTEM 4. ¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?

Con esta pregunta tratamos de describir el tiempo que pasan los alumnos con sus padres. La tabla de frecuencias siguiente nos indica las respuestas:

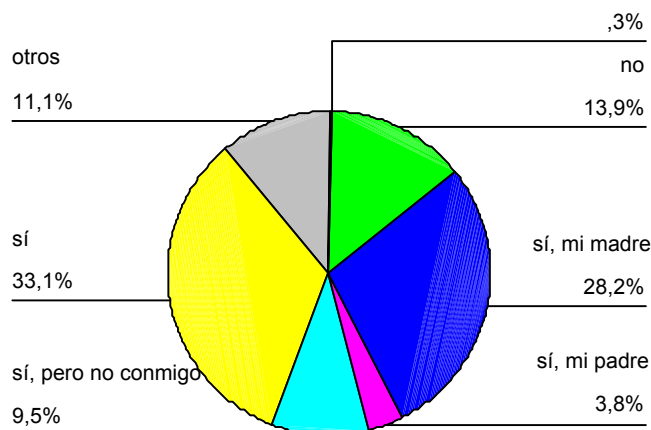
¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	,3	,3	,3
sí, mi padre	67	3,8	3,8	4,2
sí, pero no conmigo	167	9,5	9,5	13,7
otros	195	11,1	11,1	24,8
no	243	13,9	13,9	38,7
sí, mi madre	493	28,2	28,2	66,9
sí	580	33,1	33,1	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 9

En esta tabla podemos observar que 243 estudiantes (el 13,9%) admiten que sus padres no suelen estar en casa, y, por consiguiente, no están con ellos, frente a 1156 individuos (74,6%) cuyos padres sí están en casa. Este 74,6% se descompone en un 28,2% que está con la madre, un 3,8% que está con el padre, un 33,1% que dicen estar con ambos y un 9,5% que dice que sus padres están, pero no pasan mucho tiempo con ellos. Un 11,1% de los estudiantes eligen la opción “otros”.

He aquí el diagrama de sectores correspondiente:



Item 4: ¿pasan tus padres
mucho tiempo contigo?

8.1.10.- ÍTEM 5. ¿CON QUIÉN ESTÁS LOS FINES DE SEMANA?

Este ítem analiza con quién pasan los alumnos los fines de semana:

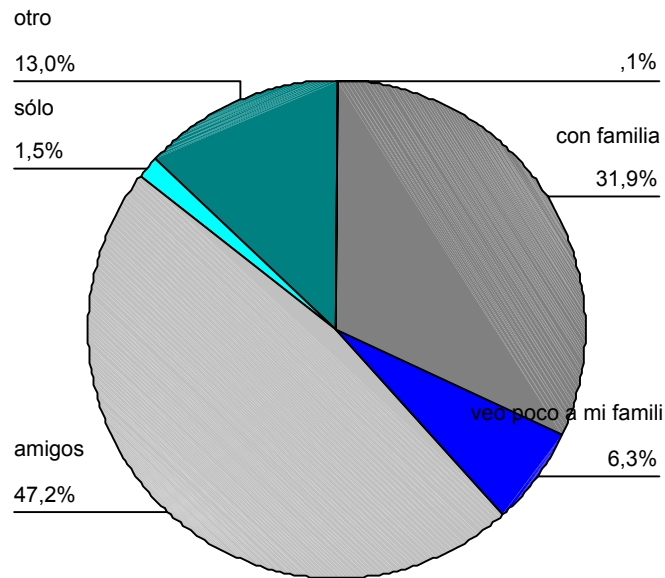
¿CON QUIÉN ESTÁS LOS FINES DE SEMANA?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	,1	,1	,1
sólo	26	1,5	1,5	1,6
veo poco a mi familia	110	6,3	6,3	7,9
otros	228	13,0	13,0	20,9
con mi familia	558	31,9	31,9	52,8
amigos	827	47,2	47,2	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 10

La forma de pasar los fines de semana por parte de nuestros encuestados es en su mayor parte con los amigos (827 estudiantes) y con su familia (558 estudiantes), lo que implica un 47,2% y un 31,9%, respectivamente. Las otras posibilidades son contestadas por un menor número de estudiantes: el 13% (228 personas) se decanta por la opción

“otros”; el 6,3% (110 estudiantes) dice ver poco a su familia, y el 1,5% (26 estudiantes) admiten estar solos los fines de semana.



Item 5: con quién estas los fines
de semana

8.1.11.- ÍTEM 6. ¿DISCUTES CON TUS PADRES?

Al realizar esta pregunta deseábamos conocer los posibles enfrentamientos familiares así cómo el tipo de educación que tenían los alumnos. No puede olvidarse que estamos trabajando con unos sujetos en edad adolescente y que esta edad es en general más problemática que cualquier otra, en cuanto a enfrentamiento con los progenitores, A esta pregunta, los estudiantes han respondido de la siguiente forma:

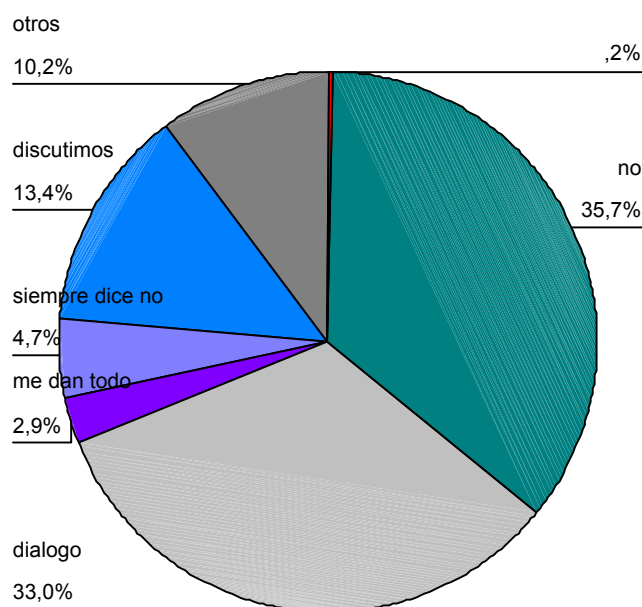
¿DISCUTES CON TUS PADRES?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	,2	,2	,2
me dan todo	51	2,9	2,9	3,1
siempre dice no	82	4,7	4,7	7,8
otros	179	10,2	10,2	18,0
discutimos	234	13,4	13,4	31,4
dialogo	577	33,0	33,0	64,3
no	625	35,7	35,7	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 11

Donde observamos que 1202 individuos (625+577) o no discuten o tienen una relación dialogante con sus padres. Hay un 2,9% que reconoce que están consentidos y que obtienen siempre lo que desean. Frente a estos, existe un 4,7% (82 estudiantes) a los que nunca les dan la razón. Por otro lado, 234 estudiantes, que implican un 13,4%, admiten discutir por cualquier cosa. El 10,2% restante responde la opción “otros”.

El diagrama de sectores correspondiente así lo manifiesta:



Item 6: ¿discutes con tus padres?

8.1.12.- ÍTEM 7. ¿DISCUTES CON TUS HERMANOS?

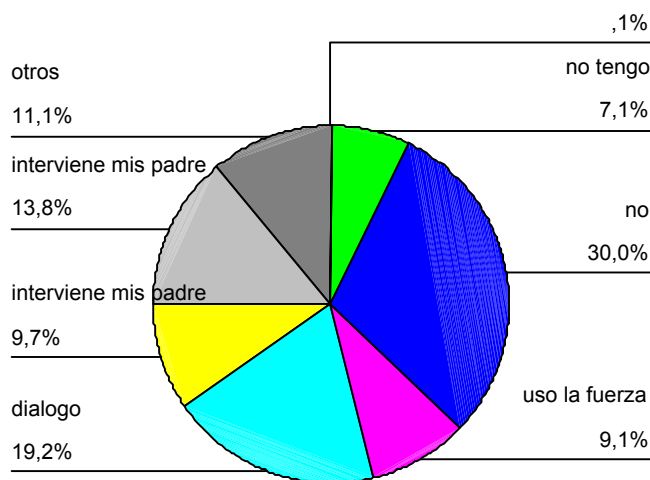
Se les pregunta a los alumnos cómo son las relaciones con sus hermanos. La tabla en donde pueden apreciarse las respuestas es:

¿DISCUTES CON TUS HERMANOS?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	,1	,1	,1
no tengo	124	7,1	7,1	7,1
uso la fuerza	159	9,1	9,1	16,2
interviene mis padres y castigo	169	9,7	9,7	25,9
otros	195	11,1	11,1	37,0
interviene mis padres y no castigo	242	13,8	13,8	50,8
dialogo	336	19,2	19,2	70,0
no	525	30,0	30,0	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 12

Como se observa, existen 124 individuos que no tienen hermanos. Del resto, el 30% dice no discutir con sus hermanos y el 19,2% intenta dialogar con sus hermanos hasta conseguir llegar a un acuerdo. Por otro lado, el 9,1%, es decir, 159 estudiantes, usan la fuerza con sus hermanos para poder obtener todo aquello que quieren. Otro 23,5% (411 estudiantes) discuten y fuerzan la intervención de sus padres; de este porcentaje hay 169 casos en los que los estudiantes son castigados por sus padres y 242 casos que no son castigados por sus padres a pesar de su comportamiento incorrecto.



Item 7: ¿discutes con tus hermanos?

8.1.13.- ÍTEM 8. ¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?

A partir de este ítem comenzamos una serie de preguntas en donde se cuestiona la situación de los estudiantes en el colegio. Concretamente, aquí se les pregunta si se sienten bien en el colegio. Las respuestas aparecen reflejadas en la tabla siguiente:

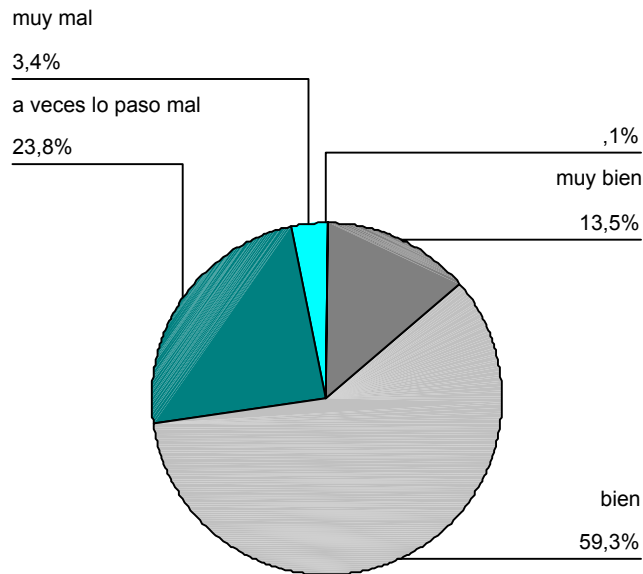
¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	,1	,1	,1
muy mal	59	3,4	3,4	3,5
muy bien	236	13,5	13,5	17,0
a veces lo paso mal	416	23,8	23,8	40,7
bien	1038	59,3	59,3	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 13

Al analizar los resultados, vemos que 1274 individuos, se sienten bien o muy bien en el colegio; concretamente 236 alumnos (13,5%) se sienten muy bien y 1038 (59,3%) se sienten bien. Existen 416 estudiantes

(23,8%) que consideran que existen ocasiones en las que lo pasan mal y otros 59 estudiantes (3,4%) que reconocen pasarlo muy mal.



Item 8: ¿cómo te sientes en el colegio?

8.1.14.- ÍTEM 9. ¿SIENTES MIEDO CUANDO VAS O ESTÁS EN EL COLEGIO?

Con esta pregunta se les cuestiona directamente sobre su situación en el colegio, si han pasado miedo o no. Al igual que en las preguntas anteriores calculamos las frecuencias:

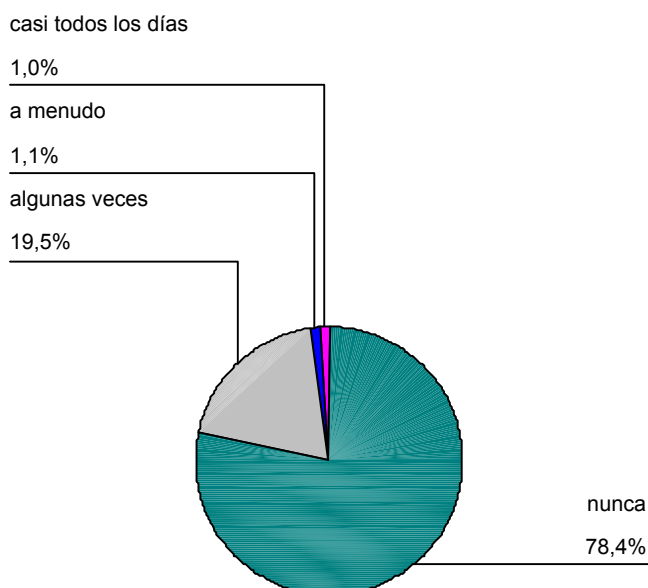
¿SIENTES MIEDO CUANDO VAS O ESTÁS EN EL COLEGIO?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	casi todos los días	18	1,0	1,0	1,0
	a menudo	20	1,1	1,1	2,2
	algunas veces	341	19,5	19,5	21,6
	nunca	1372	78,4	78,4	100,0
	Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 14

Vemos, pues, que la gran mayoría, el 78,4% no ha sentido miedo nunca en el colegio, frente a 341 estudiantes (19,5%) que lo han sentido

alguna vez. Además 20 individuos (1,1%) padecen miedo a menudo (más de tres o cuatro veces en las últimas semanas) y 18 individuos (1%) que reconocen pasar miedo todos los días.



Item 9: ¿sientes miedo en el colegio?

8.1.15.- ÍTEM 10. ¿CUÁL ES LA PRINCIPAL CAUSA DE TU MIEDO?

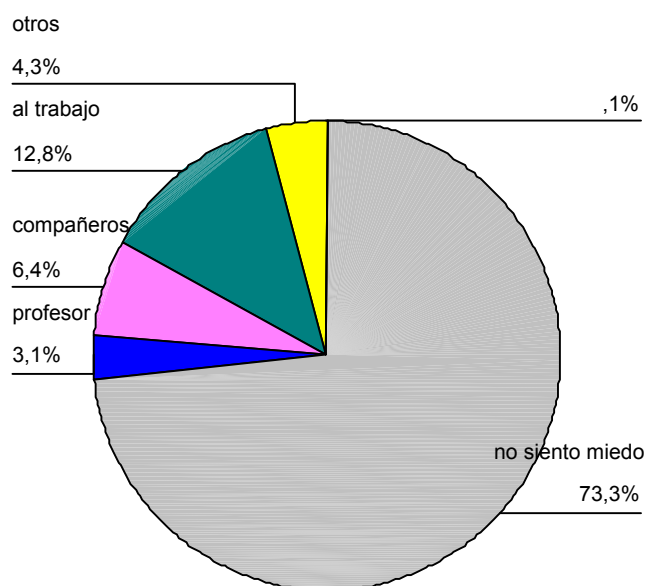
Una vez analizada la pregunta anterior sobre si los estudiantes pasan miedo o no en el colegio, plantemos cuál es la causa de este miedo. He aquí los resultados:

¿CUÁL ES LA PRINCIPAL CAUSA DE TU MIEDO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	,1	,1	,1
profesor	55	3,1	3,1	3,3
otros	75	4,3	4,3	7,5
compañeros	112	6,4	6,4	13,9
al trabajo	224	12,8	12,8	26,7
no siento miedo	1283	73,3	73,3	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 15

Al analizar esta tabla de frecuencias lo primero que hemos de resaltar es que mientras que en la anterior había 1372 (78,4%) alumnos que admitían no haber pasado miedo, en ésta ese porcentaje se ha reducido y pasan a ser 1283 estudiantes (73,3%). De los alumnos que declaran tener miedo, 55 de ellos, que representan un 3,1%, lo sienten por algún profesor; 224 alumnos, o sea, el 12,8%, tienen miedo a no saber hacer los trabajos; el 4,3% de los alumnos, que son 75, sienten un miedo no contemplado en ninguna de las opciones de respuesta y sólo 112 alumnos (6,4%) declaran tener miedo a algún compañero.



Item 10: ¿cuál es la causa del miedo?

8.1.16.- ÍTEM 11. ¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECÚAN A TUS CONOCIMIENTOS?

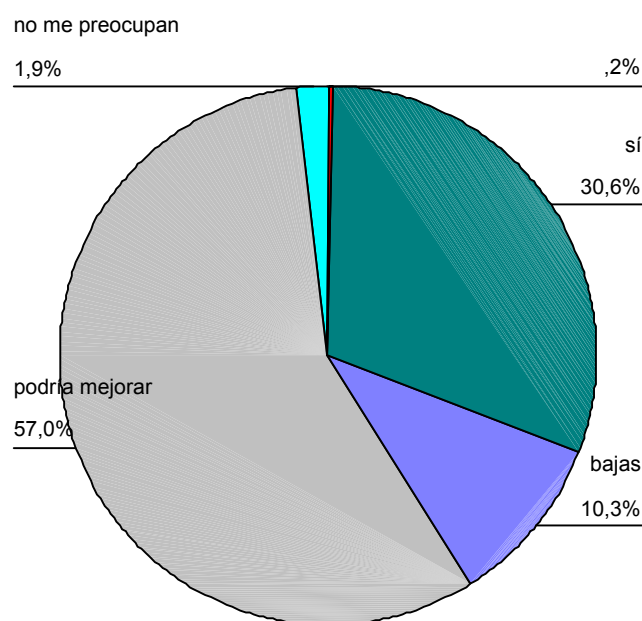
Con este ítem se estudia si los alumnos están de acuerdo con las calificaciones que han obtenido, concluyendo que:

¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECÚAN A TUS CONOCIMIENTOS?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	,2	,2	,2
no me preocupan	34	1,9	1,9	2,1
no, demasiado bajas	181	10,3	10,3	12,5
sí	535	30,6	30,6	43,0
podría sacar mejores	998	57,0	57,0	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 16

Sólo el 30,6% de los estudiantes está de acuerdo con los resultados obtenidos; el 57% opina que son mejorables; un 10,3% opina que son bajas para lo que trabajan, y sólo al 1,9% (34 individuos) no le importa sus calificaciones.



Item 11: opinión sobre calificaciones

8.1.17.- ÍTEM 12. CALIFICACIONES DEL ÚLTIMO TRIMESTRE.

Esta pregunta a su vez se descompone en otras cuatro (número de sobresalientes, notables, aprobados y suspensos):

8.1.17.1. Ítem 12.1. Número de sobresalientes.

Con este ítem medimos el número de sobresalientes que han obtenido los alumnos en el trimestre pasado; al igual que en la pregunta EDAD, en esta pregunta podemos calcular una serie de estadísticos descriptivos, resultando:

Estadísticos

PREG12A		
N	Válidos	1706
	Perdidos	45
Media		1,53
Mediana		1,00
Moda		0
Desv. típ.		2,233
Varianza		4,985
Asimetría		1,812
Error típ. de asimetría		,059
Curtosis		2,846
Error típ. de curtosis		,118
Rango		11
Mínimo		0
Máximo		11

Por tanto, la media es 1,53 sobresalientes por alumno, con una desviación típica elevada de 2,23, y coeficientes de asimetría y curtosis bastante grandes. En cuanto la moda, es decir, el valor que más se repite, es el 0.

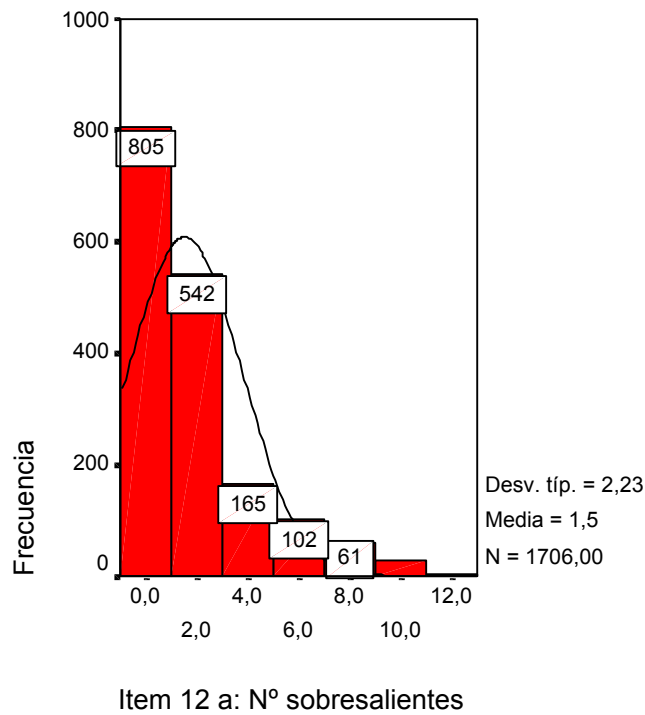
Al observar la tabla de frecuencias notamos que si sumamos las frecuencias de los alumnos que tienen 0 sobresalientes y 1 sobresaliente acumulan el 68,5% de la distribución y que los alumnos con más de 5 sobresalientes sólo son un 8,1% de la distribución.

NÚMERO DE SOBRESALIENTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	805	46,0	47,2	47,2
	1	364	20,8	21,3	68,5
	2	178	10,2	10,4	79,0
	3	70	4,0	4,1	83,1
	4	95	5,4	5,6	88,6
	5	56	3,2	3,3	91,9
	6	46	2,6	2,7	94,6
	7	36	2,1	2,1	96,7
	8	25	1,4	1,5	98,2
	9	17	1,0	1,0	99,2
	10	10	,6	,6	99,8
	11	4	,2	,2	100,0
	Total	1706	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	45	2,6		
Total		1751	100,0		

TABLA 17

Si calculamos el histograma de frecuencias con la curva acumulativa normal, resulta:



8.1.17.2. Ítem 12.2. Número de notables.

Este ítem mide el número de notables de cada alumno. Al igual que en el apartado anterior realizamos en primer lugar un análisis descriptivo:

Estadísticos

PREG12B		
N	Válidos	1705
	Perdidos	46
Media		3,08
Mediana		3,00
Moda		2
Desv. típ.		2,221
Varianza		4,932
Asimetría		,518
Error típ. de asimetría		,059
Curtosis		-,266
Error típ. de curtosis		,118
Rango		12
Mínimo		0
Máximo		12

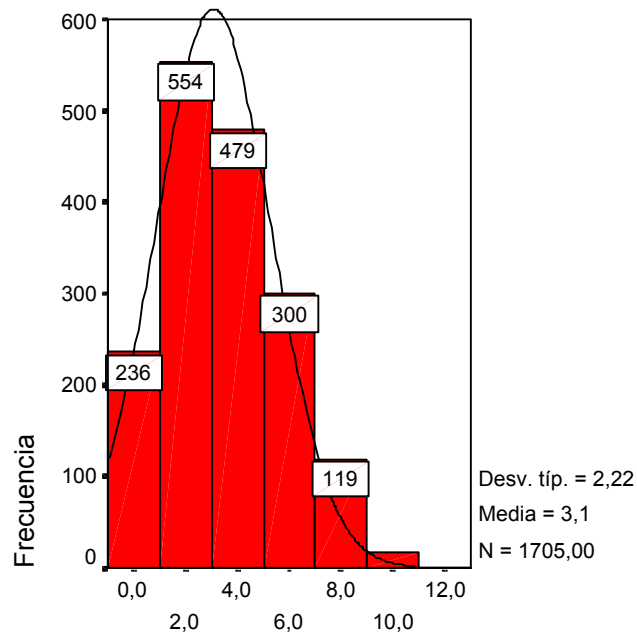
En este caso, la media de notables es de 3,08, con una desviación típica de 2,221, con coeficientes de asimetría y curtosis pequeños. La moda es de 2 notables por alumno.

NÚMERO DE NOTABLES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	236	13,5	13,8	13,8
	1	220	12,6	12,9	26,7
	2	334	19,1	19,6	46,3
	3	193	11,0	11,3	57,7
	4	286	16,3	16,8	74,4
	5	206	11,8	12,1	86,5
	6	94	5,4	5,5	92,0
	7	61	3,5	3,6	95,6
	8	58	3,3	3,4	99,0
	9	13	,7	,8	99,8
	10	3	,2	,2	99,9
	12	1	,1	,1	100,0
	Total	1705	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	46	2,6		
Total		1751	100,0		

TABLA 18

Comprobamos cómo el número de alumnos con muchos notables es pequeño. Sólo un 13,6% de los alumnos tiene más de cinco notables, aunque a diferencia del caso anterior, con un número medio de notables sí hay más alumnos, ya que si observamos los casos con mayores frecuencias son aquellos individuos que tienen entre 2 y 4 notables.



Item 12 b: N° notables

8.1.17.3. Ítem 12.3. Número de aprobados.

En este tercer apartado lo que describimos es el número de aprobados de cada estudiante:

Estadísticos

PREG12C		
N	Válidos	1706
	Perdidos	45
Media		3,87
Mediana		4,00
Moda		2
Desv. típ.		2,234
Varianza		4,993
Asimetría		,459
Error típ. de asimetría		,059
Curtosis		-,213
Error típ. de curtosis		,118
Rango		12
Mínimo		0
Máximo		12

En el caso del número de aprobados por alumno, la media es 3,87 con una desviación típica de 2,234. La moda es de 2 aprobados por alumno y los coeficientes de forma son pequeños (asimetría y curtosis).

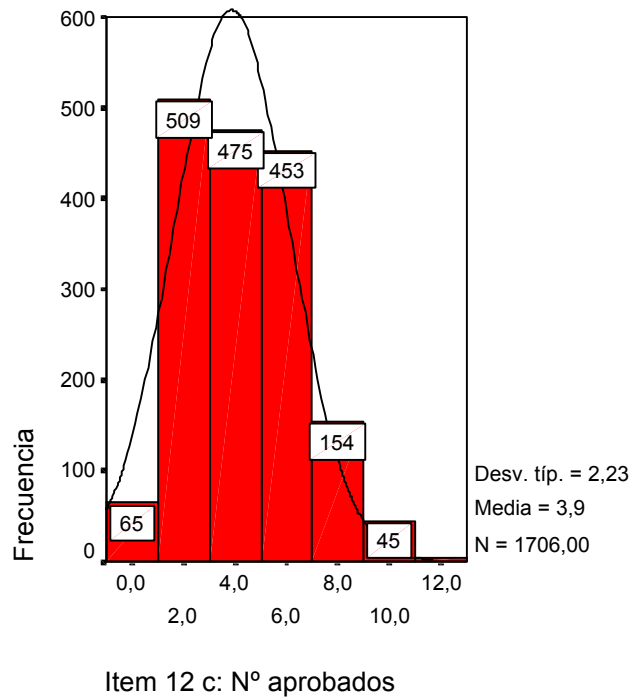
NÚMERO DE APROBADOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	65	3,7	3,8	3,8
	1	176	10,1	10,3	14,1
	2	333	19,0	19,5	33,6
	3	209	11,9	12,3	45,9
	4	266	15,2	15,6	61,5
	5	279	15,9	16,4	77,8
	6	174	9,9	10,2	88,0
	7	80	4,6	4,7	92,7
	8	74	4,2	4,3	97,1
	9	36	2,1	2,1	99,2
	10	9	,5	,5	99,7
	11	3	,2	,2	99,9
	12	2	,1	,1	100,0
	Total	1706	97,4	100,0	
Perdidos	Sistema	45	2,6		
Total		1751	100,0		

TABLA 19

En la tabla de frecuencias observamos que existen muy pocos individuos cuyas calificaciones sean, en todas o casi todas las asignaturas, las de aprobado, ya que, con más de 6 asignaturas, con la calificación de aprobado, sólo hay un 12% de los alumnos.

Sin embargo con 2, 3, 4 y 5 aprobados se concentran la mayoría de los alumnos.



8.1.17.4. Ítem 12.4. Número de suspensos.

Con esta última descomposición de la pregunta 12 vemos cuántos son los alumnos que suspendieron en el último trimestre:

Estadísticos

PREG12D		
N	Válidos	1710
	Perdidos	41
Media		2,83
Mediana		2,00
Moda		0
Desv. típ.		2,703
Varianza		7,305
Asimetría		,992
Error típ. de asimetría		,059
Curtosis		,238
Error típ. de curtosis		,118
Rango		12
Mínimo		0
Máximo		12

Con los estadísticos unidimensionales vemos que la media de suspensos es cercana a 3 por alumno (2,83), con una desviación típica de

2,703. Los coeficientes de asimetría y curtosis son pequeños propiciado cierta similitud con la distribución normal.

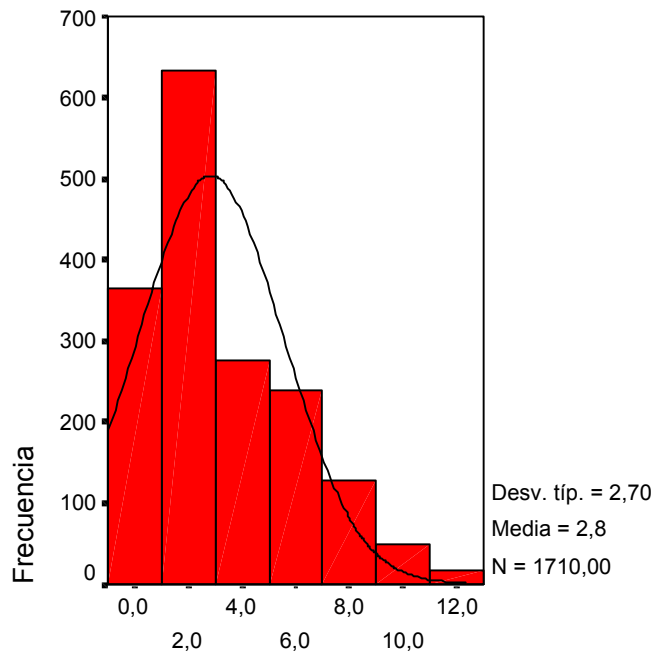
La tabla de frecuencias es la siguiente:

NÚMERO DE SUSPENSOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	364	20,8	21,3	21,3
	1	333	19,0	19,5	40,8
	2	300	17,1	17,5	58,3
	3	153	8,7	8,9	67,3
	4	124	7,1	7,3	74,5
	5	117	6,7	6,8	81,3
	6	123	7,0	7,2	88,5
	7	58	3,3	3,4	91,9
	8	71	4,1	4,2	96,1
	9	32	1,8	1,9	98,0
	10	17	1,0	1,0	98,9
	11	13	,7	,8	99,7
	12	5	,3	,3	100,0
	Total	1710	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	41	2,3		
Total		1751	100,0		

TABLA 20

Si observamos la tabla 20, constatamos que con ninguna asignatura suspensa sólo aparece el 21,3% de la distribución, por lo tanto el 78,7% de los estudiantes suspendió alguna asignatura. Con pocas asignaturas suspensas (1,2 ó 3) está el 45,9% de los alumnos y, con más de tres asignaturas suspensas el 32,9% de los estudiantes.



Item 12 d: N° suspensos

8.1.18.- ÍTEM 13. ¿EL AMBIENTE DE TU CLASE ES FAVORABLE PARA QUE APRENDAS?

Con esta ítem intentamos dilucidar si el ambiente en clase es adecuado o no para el aprendizaje de los estudiantes. Ante esta cuestión, las respuestas son clasificadas como se muestra en la siguiente tabla:

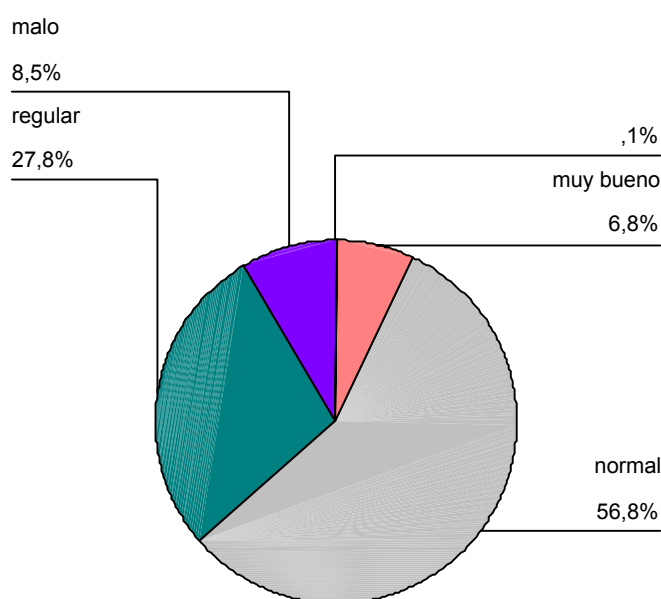
¿EL AMBIENTE DE TU CLASE ES FAVORABLE PARA QUE APRENDAS?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	,1	,1	,1
muy bueno	119	6,8	6,8	6,9
malo	149	8,5	8,5	15,4
regular	487	27,8	27,8	43,2
normal	994	56,8	56,8	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 21

Sólo un 6,8% de los alumnos (119) opina que el ambiente es muy bueno; además, el 56,8% (994 alumnos) cree que el ambiente es normal, es

decir, entre ambas categorías existe un 63,7% de estudiantes (1113) que opinan que el ambiente de estudio es aceptable. En contrapartida, hay 487 alumnos (el 27,8%) que opinan que el ambiente es regular y un 8,5% (149 alumnos) que lo considera malo. Entre estos dos grupos hay 636 alumnos que consideran que el ambiente no es el adecuado para el aprendizaje, lo que supone el 36,3% de los encuestados.



Item 13: ambiente para aprender

8.1.19.- ÍTEM 14. ¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?

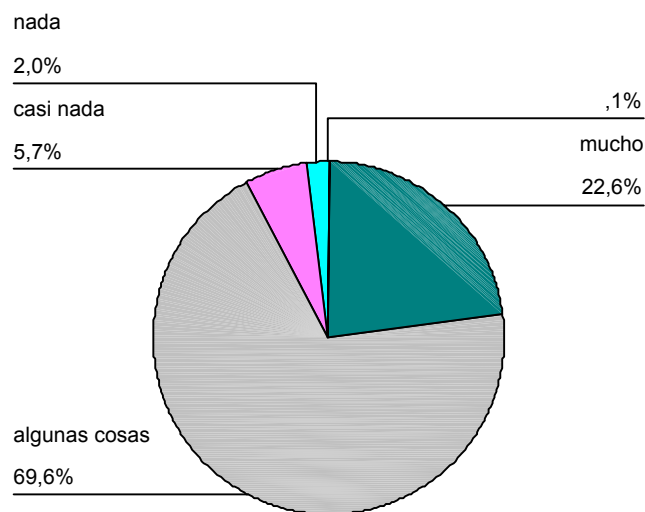
Este ítem es complementario al anterior. Concretamente, comprobaremos si a los estudiantes les interesa lo que estudian. Los resultados se muestran clasificados como sigue:

¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	,1	,1	,1
nada	35	2,0	2,0	2,1
casi nada	100	5,7	5,7	7,8
mucho	396	22,6	22,6	30,4
algunas cosas	1218	69,6	69,6	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 22

Es importante destacar que a 1218 estudiantes (el 69,6%), sólo le interesan algunas cosas de las que estudian. Hay un 2% y 5,7% de estudiantes a los que no les interesa nada o casi nada de lo que les enseñan. Por el contrario, un 22,6% (396 alumnos) están muy interesados.



Item 14: ¿te interesa lo que te enseñan?

8.1.20.- ÍTEM 15. ¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?

Vamos a analizar cómo son las relaciones de los estudiantes entre sí y si tienen muchos amigos o no. Los resultados se muestran a continuación:

¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
no tengo amigos	4	,2	,2	,2
tengo dos o tres amigos	28	1,6	1,6	1,8
nadie en especial	144	8,2	8,2	10,1
bien y muchos amigos	476	27,2	27,2	37,2
bien y muchos amigos	1099	62,8	62,8	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 23

La mayoría de los alumnos, el 62,8%, reconocen tener bastantes amigos y llevarse bien con todos ellos. Hay un 27,2% de estudiantes que dice llevarse bien con bastantes compañeros pero no especialmente con alguno. Además, el 8,2% dice tener sólo dos o tres amigos y sólo 28 estudiantes, lo que supone el 1,6%, admiten no tener amigos.



Item 15: ¿como te llevas con tus compañeros?

8.1.21.- ÍTEM 16. EN GENERAL, ¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?

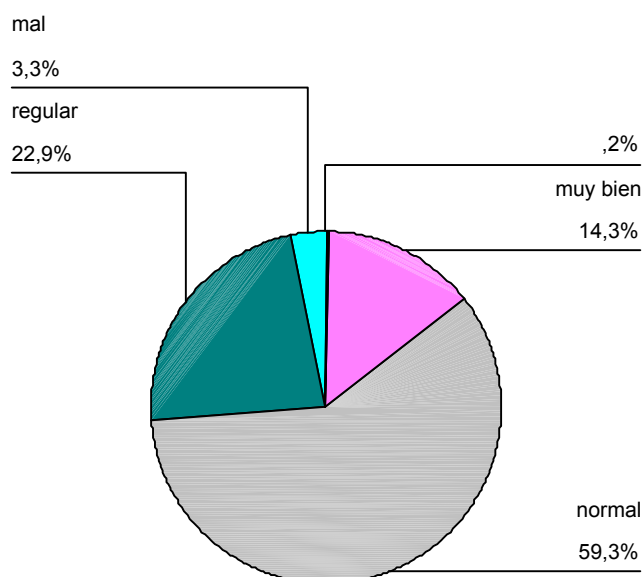
Concretamente preguntamos a los alumnos cómo se consideran tratados por los profesores. En la tabla de frecuencias siguiente aparecen las respuestas:

¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	,2	,2	,2
mal	58	3,3	3,3	3,5
muy bien	250	14,3	14,3	17,8
regular	401	22,9	22,9	40,7
normal	1038	59,3	59,3	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 24

Los alumnos sienten un trato normal o muy bueno, según contestan el 73,8% de ellos, lo que supone un total de 1288 estudiantes. Los que opinan que son tratados regular son 401 (el 22,9%), mientras que 58 alumnos (el 3,3%) piensan que son tratados mal por los profesores.



Item 16: trato por los profesores

8.1.22.- ÍTEM 17. TU PADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?

En este ítem y en algunos de los siguientes, nos cuestionamos el nivel de estudios de los padres de los alumnos y el trabajo que desempeñan. Con ello pretendemos deducir el nivel socio-económico familiar. En esta pregunta concretamente analizamos el nivel de estudios del padre.

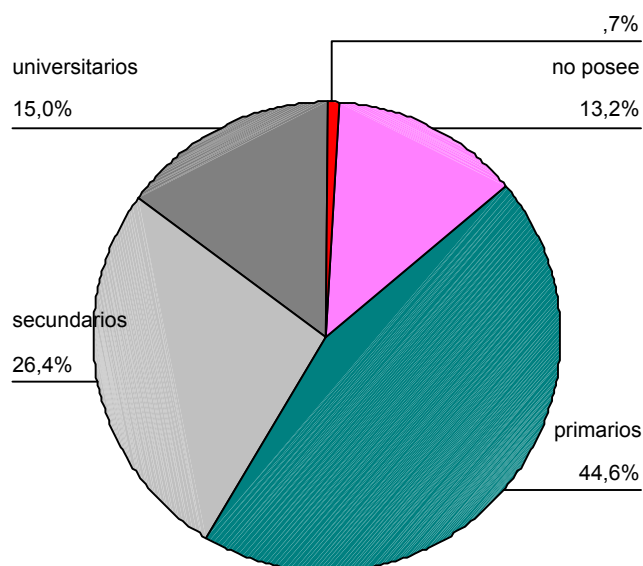
¿QUÉ ESTUDIOS TIENE TU PADRE?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	13	,7	,7	,7
no posee	232	13,2	13,2	14,0
universitarios	262	15,0	15,0	29,0
secundarios	463	26,4	26,4	55,4
primarios	781	44,6	44,6	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 25

Al analizar la tabla se observa que sólo un 15% (262 padres) tiene estudios superiores. Del resto de la población, la mayoría, 463 padres posee estudios primarios, lo que representa un 44,6%. Un 26,4%, tiene estudios secundarios; el 13,2% restante no tiene estudios de ningún tipo.

El bajo nivel de estudios de los padres puede explicarse en función de la distribución de la muestra en zonas rurales y urbanas. En las zonas rurales y, sobre todo, en pueblos pequeños, se tiende a favorecer el trabajo antes que el estudio. Los chicos suelen empezar a trabajar incluso antes de la mayoría de edad, normalmente en actividades que requieren del trabajo manual, como pueden ser el trabajo agrícola o la pesca, así como los trabajos relacionados con el sector de la construcción, todo ello muy por encima de otro tipo de profesiones que pudiesen requerir algún tipo de estudios.



Preg. 17: nivel de estudios del padre

8.1.23.- ÍTEM 18. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?

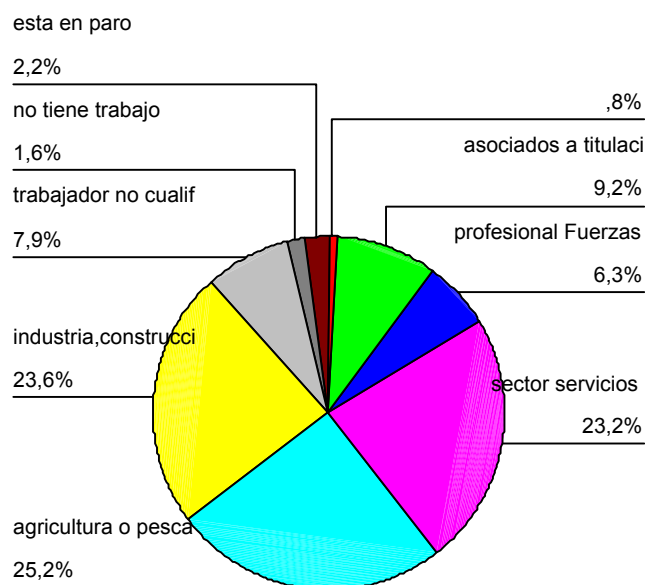
Como hemos dicho anteriormente, el nivel social y económico de la familia están muy relacionados con la profesión del padre y de la madre. Deseamos conocer cuáles son los niveles sociales y económicos de nuestra muestra. Ahora describimos cuáles han sido las respuestas a este ítem:

¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	14	,8	,8	,8
no tiene trabajo	28	1,6	1,6	2,4
esta en paro	38	2,2	2,2	4,6
profesional Fuerzas Armadas	110	6,3	6,3	10,9
trabajador no cualificado	139	7,9	7,9	18,8
asociados a titulaciones universitarias	161	9,2	9,2	28,0
sector servicios	407	23,2	23,2	51,2
industria, construcción, minería	413	23,6	23,6	74,8
agricultura o pesca	441	25,2	25,2	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 26

La mayor parte de los padres de los estudiantes, el 48,8% son trabajadores cualificados, ya sea en el sector de la agricultura o pesca o en el sector de la construcción, industria o minería. Otra modalidad con bastante importancia es la del sector servicios, con el 23,2%. El resto de ocupaciones tiene menos frecuencia, destacando aquellas profesiones asociadas a titulaciones universitarias cuyo porcentaje es del 9,2%. El 6,3% de los padres son profesionales de las Fuerzas Armadas. Trabajadores no cualificados tenemos el 7,9% y, en último término, un 1,6% de padres de alumnos no tienen trabajo y un 2,2% están en el paro.



Item 18: profesión del padre

8.1.24.- ÍTEM 19. TU MADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?

Ahora vamos a hacer las mismas preguntas que en los casos anteriores, pero referidas a los estudios de la madre.

¿QUÉ ESTUDIOS TIENE TU MADRE?

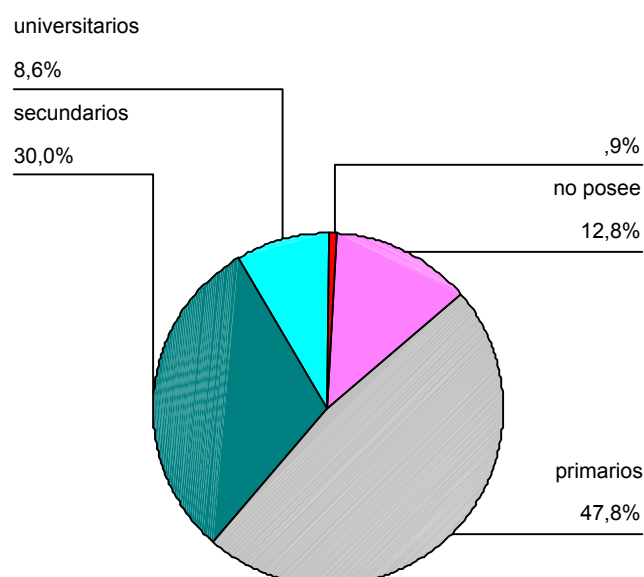
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	15	,9	,9	,9
universitarios	150	8,6	8,6	9,4
no posee	224	12,8	12,8	22,2
secundarios	525	30,0	30,0	52,2
primarios	837	47,8	47,8	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 27

Los porcentajes de cada grupo son bastante similares a los encontrados en el caso de los padres. El grupo de madres universitarias se encuentra bastante disminuido con respecto a los padres ya que en el caso de las mujeres con titulación universitaria el porcentaje es sólo del 8,6%. Del

resto de grupos destaca el de madres con estudios primarios, con un 47,8%, seguido de las madres con estudios secundarios, con un 30% y un 12,8% que no posee estudios.

El nivel de estudios de las madres, aún más bajo que el de los padres, puede explicarse porque en épocas pasadas las mujeres no han necesitado estudiar, debido a que tenían asumido que su destino iba a consistir en ser amas de casa, para lo que no necesitaban ningunos estudios. Por otra parte, hasta hace relativamente poco tiempo estaba mal visto que la mujer estudiara, por dos razones fundamentales: la primera de ellas era que una mujer con estudios podía tener más independencia a nivel social y dentro del núcleo familiar, donde el hombre era considerado el cabeza de familia y, por tanto, el único que ganaba dinero, al que había que respetar y obedecer. En segundo lugar, se consideraba que la mujer que trabajara dentro de la casa no podía plantearse trabajar de ninguna otra forma, ya fuera como empleada por cuenta propia o por cuenta ajena, en trabajos cualificados. Este hecho suponía la asunción de que la mujer no necesitaba formación adicional para su futuro trabajo.



Preg. 19: nivel de estudios de la madre

8.1.25.- ÍTEM 20. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?

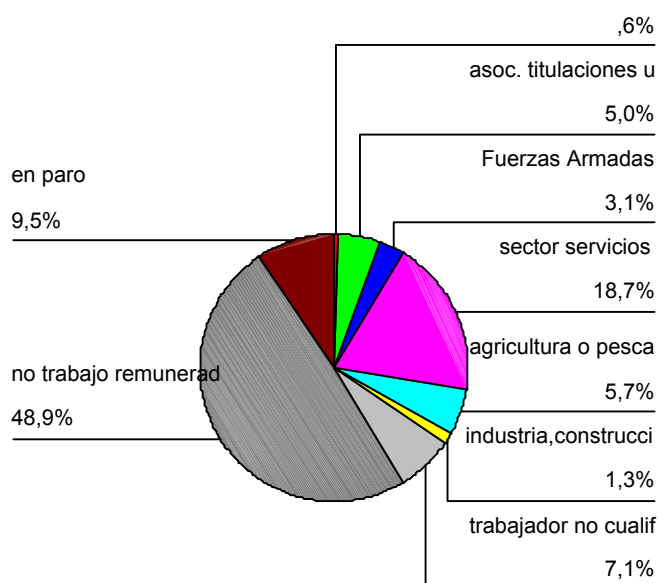
En el caso de las madres, como se puede apreciar en la tabla 28, la mayoría de ellas (que suponen el 48,9%) no tiene un trabajo remunerado, son amas de casa y, del resto, destacamos que existe otro grupo amplio de madres que trabaja en el sector servicios (18,7%) y otro 9,5% está en el paro. El resto de trabajos tienen muy poca frecuencia: un 7,1% son trabajadoras no cualificadas, el 5,7% lo hace en la agricultura o pesca, y un 1,3% en la industria. Sólo un 5% tiene trabajos relacionados con una titulación universitaria y otro 3,1% pertenece a las Fuerzas Armadas.

¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10	,6	,6	,6
industria, construcción, minería	22	1,3	1,3	1,8
profesional Fuerzas Armadas	55	3,1	3,1	5,0
asociados a titulaciones universitarias	88	5,0	5,0	10,0
agricultura o pesca	99	5,7	5,7	15,6
trabajador no cualificado	125	7,1	7,1	22,8
esta en paro	167	9,5	9,5	32,3
sector servicios	328	18,7	18,7	51,1
no tiene trabajo remunerado	857	48,9	48,9	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 28

Representados estos datos mediante un gráfico de sectores tenemos:



Item 20: Profesion de la madre

8.1.26.- ÍTEM 21. ¿TIENES ORDENADOR EN CASA?

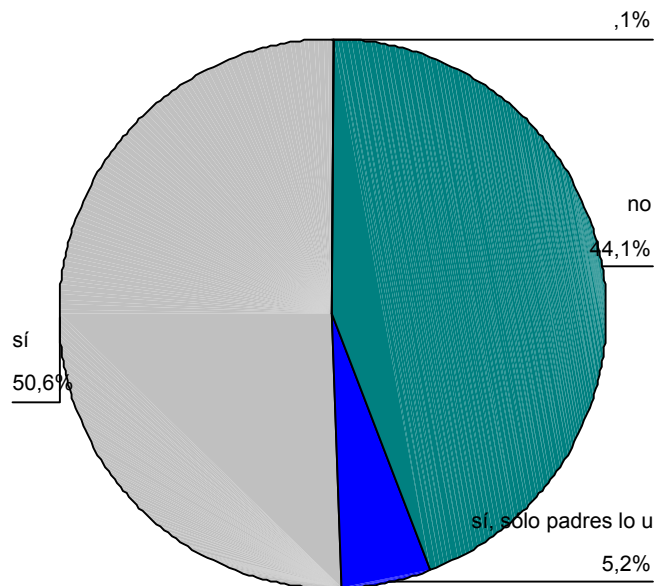
A partir de ahora planteamos una serie de preguntas sobre el tiempo libre, aunque en este caso, el tener ordenador en casa pretende detectar el nivel económico familiar. Los resultados son:

¿TIENES ORDENADOR EN CASA?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	,1	,1	,1
sí, pero sólo mis padres lo usan	91	5,2	5,2	5,3
no	773	44,1	44,1	49,4
sí	886	50,6	50,6	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 29

Con este ítem descubrimos que un 55,8% de los estudiantes poseen ordenador en casa, frente al 44,1% que no posee. Es de destacar que sólo a un 5,2% de los alumnos que poseen ordenador no les está permitido utilizarlo.



Ítem 21: ¿tienes ordenador en casa?

8.1.27.- ÍTEM 22. ¿CUÁNTAS HORAS PASAS DELANTE DEL ORDENADOR?

A continuación recogemos la media de horas diarias que cada estudiante pasa delante del ordenador.

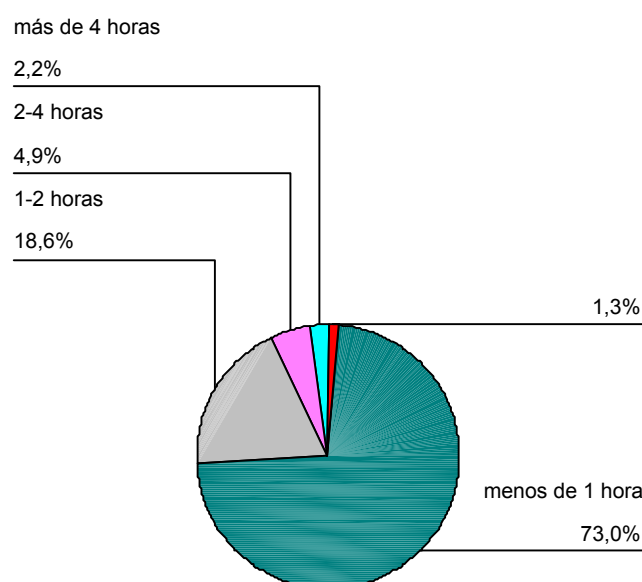
¿CUÁNTAS HORAS PASAS DELANTE DEL ORDENADOR?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	22	1,3	1,3	1,3
más de 4 horas	39	2,2	2,2	3,5
2-4 horas	86	4,9	4,9	8,4
1-2 horas	326	18,6	18,6	27,0
menos de 1 hora	1278	73,0	73,0	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 30

La inmensa mayoría de los estudiantes, el 73%, pasa menos de una hora diaria delante del ordenador. Un 18,6% de los alumnos pasa entre una y dos horas diarias frente al ordenador. Los alumnos que pasan más de dos

horas al día en el ordenador suponen un 4,9%, y los que superan las 4 horas suponen un 2,2%.



Item 22: horas frente al ordenador

8.1.28.- ÍTEM 23. ¿TIENES INTERNET EN TU CASA?

Siguiendo con el mismo tipo de preguntas, ahora intentamos averiguar la disponibilidad de acceso a Internet por parte de los alumnos, con lo que mediremos indirectamente el nivel económico y las aficiones que estos alumnos tienen.

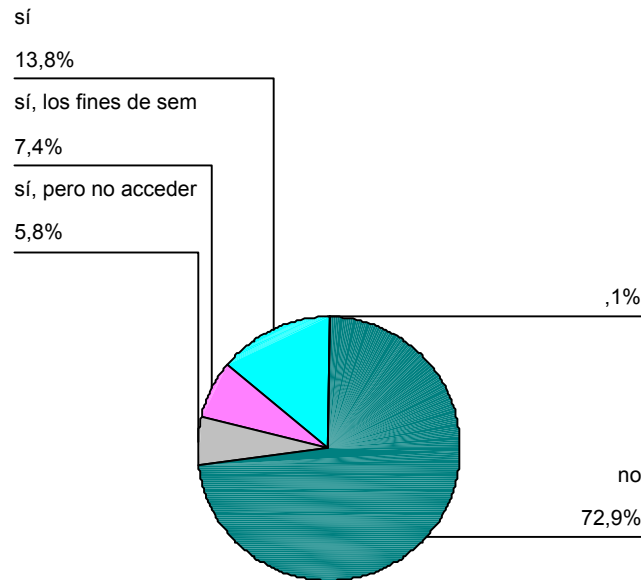
¿TIENES INTERNET EN TU CASA?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	,1	,1	,1
sí,pero no puedo acceder	101	5,8	5,8	5,9
sí, los fines de semana	129	7,4	7,4	13,2
sí	242	13,8	13,8	27,1
no	1277	72,9	72,9	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 31

El porcentaje de estudiantes que tienen Internet en casa es el 27%, frente a un 72,9% que no lo tiene. Además, de los alumnos que tienen

Internet el 13,8% lo pueden utilizar en cualquier momento, sin embargo, el 7,4% sólo lo puede utilizar los fines de semana y al 5,8% no les está permitido usarlo.



Item 23: ¿tienes internet en tu casa?

8.1.29.- ÍTEM 24. CUANDO ACCEDES A INTERNET, ¿QUÉ TIPO DE PÁGINAS VISITAS?

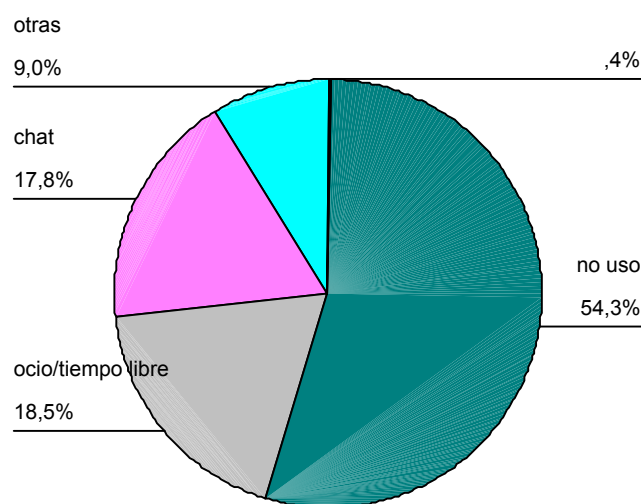
Indagando sobre el gusto de los alumnos, preguntamos cuáles son los contenidos favoritos de los estudiantes a la hora de acceder a Internet, aun no disponiendo en casa de éste. He aquí la tabla de frecuencias correspondiente a esta cuestión:

¿QUÉ TIPO DE PÁGINAS VISITAS EN INTERNET?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	7	,4	,4	,4
otras	158	9,0	9,0	9,4
chat	311	17,8	17,8	27,2
ocio/tiempo libre	324	18,5	18,5	45,7
no uso	951	54,3	54,3	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 32

Entre los estudiantes que utilizan Internet, el 18,5% busca páginas de ocio (música, cine, deportes) y el 17,8% lo usa para conectarse a un *chat*. Existe otro 9% que busca contenidos de otros tipos. Es importante destacar que existe un 54,3% de estudiantes que no está interesado o que no tiene posibilidad de acceder a Internet y, por tanto, no lo utiliza. Recordemos que la mitad de los estudiantes que estamos considerando viven en zonas rurales y que en estas zonas aún no está muy extendido este medio de comunicación.



Item 24: tipos de páginas que visitas
en internet

8.1.30.- ÍTEM 25. ¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?

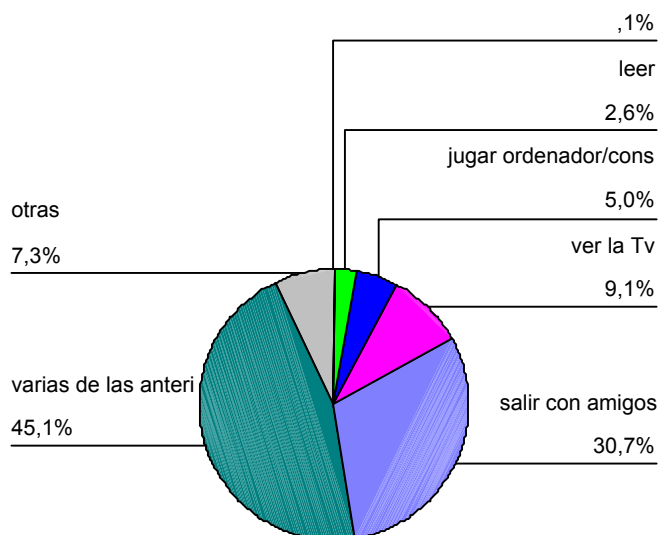
Con este ítem tratamos de averiguar cómo emplean el tiempo libre los estudiantes encuestados. Las respuestas a esta pregunta las mostramos en la tabla siguiente:

¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	,1	,1	,1
leer	46	2,6	2,6	2,7
jugar ordenador/consola	88	5,0	5,0	7,8
otras	128	7,3	7,3	15,1
ver la Tv	160	9,1	9,1	24,2
salir con amigos	537	30,7	30,7	54,9
varias de las anteriores	790	45,1	45,1	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 33

Se puede apreciar que la mayoría de los encuestados se decanta por la opción “varias de las anteriores”. De las modalidades restantes la de mayor frecuencia es salir con los amigos, con un porcentaje del 30,7%, seguido de ver la televisión con un 9,1%. El resto de las opciones tiene una frecuencia muy baja. Sólo el 5% de los encuestados tiene como principal ocupación jugar con videojuegos y únicamente el 2,6% prefiere leer. Por tanto, la mayoría de los estudiantes dedican su tiempo libre a más de una actividad, y lo que sí conviene destacar es el gran porcentaje de alumnos que está con sus amigos. Como se apuntó anteriormente, en el periodo de la adolescencia, etapa en la que se encuentran los estudiantes de la muestra, es fundamental el sentimiento de pertenencia a un grupo. El líder del grupo es considerado por el resto de los miembros como ejemplo a seguir, y, por ello, son sumamente importantes las conductas que este líder tenga, ya que será un modelo de conducta para los miembros del grupo. El diagrama de sectores correspondiente a la tabla 33 es el que se representa a continuación.



Item 25: ¿qué haces en el tiempo libre?

8.1.31.- ÍTEM 26. ¿QUÉ TIPO DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?

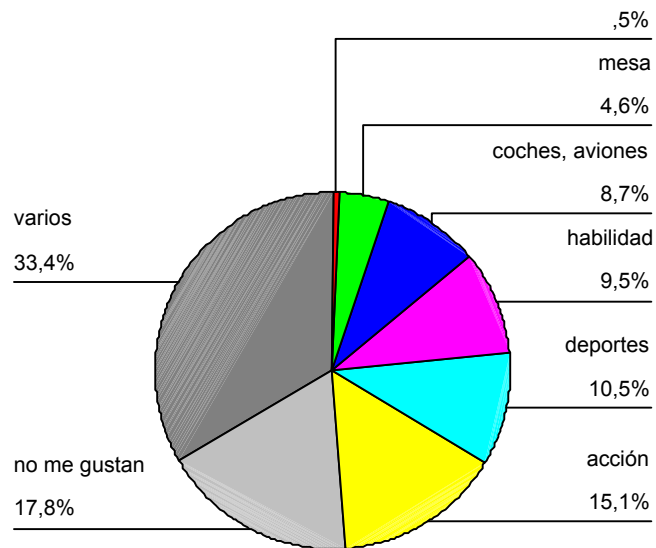
Con esta cuestión preguntamos a los alumnos cuál es el tipo de videojuegos que prefieren. A continuación exponemos la tabla de frecuencias:

¿QUÉ TIPO DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9	,5	,5	,5
mesa	80	4,6	4,6	5,1
coches,aviones	152	8,7	8,7	13,8
habilidad	166	9,5	9,5	23,2
deportes	183	10,5	10,5	33,7
acción	264	15,1	15,1	48,8
no me gustan	312	17,8	17,8	66,6
varios	585	33,4	33,4	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 34

El 17,8% de los estudiantes reconoce no gustarle los videojuegos y otro 33,4% dice que le gusta de varios tipos. Entre el resto de modalidades, las que más destacan son los juegos de acción y deportes, con un 15,1% y 10,5% respectivamente, seguidos de los de habilidad, coches y juegos de mesa, con 9,5%, 8,7% y 4,6% respectivamente.



Item 26: tipos de videojuegos preferidos

8.1.32.- ÍTEM 27. ¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS SUELES VER EN TELEVISIÓN?

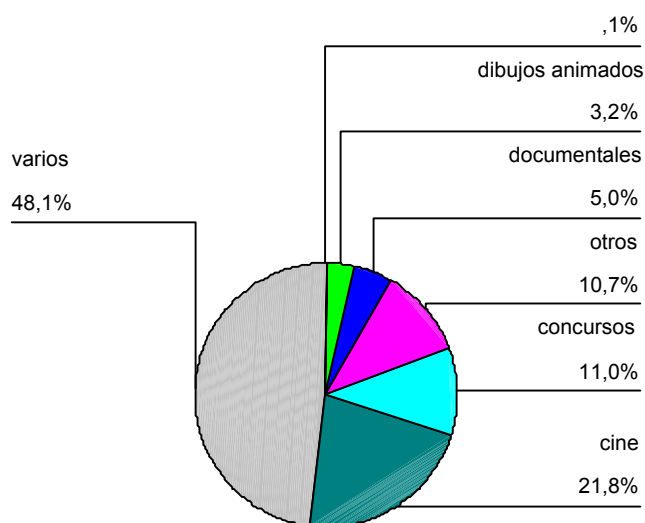
Con esta pregunta intentamos detectar los gustos de los alumnos a la hora de ver la televisión. La distribución de frecuencias correspondiente es la mostrada en la tabla 35:

¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS SUELES VER EN TELEVISIÓN?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	,1	,1	,1
dibujos animados	56	3,2	3,2	3,3
documentales	88	5,0	5,0	8,3
otros	188	10,7	10,7	19,1
concursos	192	11,0	11,0	30,0
cine	382	21,8	21,8	51,9
varios	843	48,1	48,1	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 35

Las modalidad más seleccionada es varios tipos de programas, con un 48,1%, seguida del cine y los concursos, con el 21,8% y el 11% respectivamente. Con mucha menos frecuencia se encuentran los documentales y los dibujos animados.



Ítem 27: programas preferidos de televisión

8.1.33.- ÍTEM 28. ¿CUÁNTAS HORAS DE TELEVISIÓN VES AL DÍA APROXIMADAMENTE?

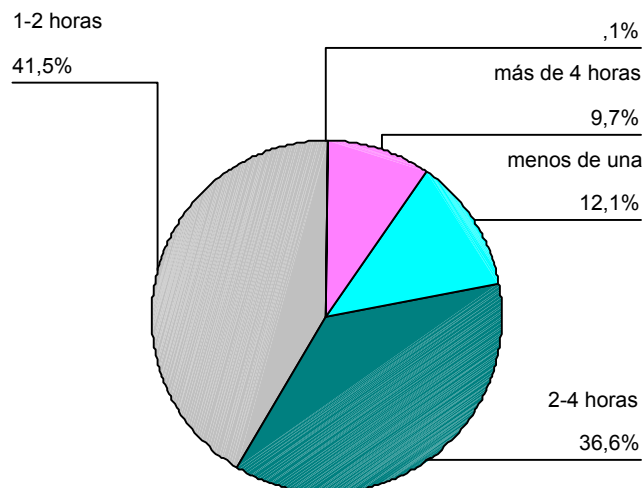
Ante la pregunta de cuántas horas de televisión ven al día, los alumnos responden de la siguiente forma:

¿CUÁNTAS HORAS VES DE TELEVISIÓN AL DÍA?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	2	,1	,1	,1
más de 4 horas	170	9,7	9,7	9,8
menos de una	212	12,1	12,1	21,9
2-4 horas	641	36,6	36,6	58,5
1-2 horas	726	41,5	41,5	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 36

Las respuestas menos comunes son las extremas, o menos de una hora con un porcentaje del 12,1%, o más de cuatro horas diarias con un porcentaje del 9,7%. Entre dos y cuatro horas se encuentra el 36,6% de los estudiantes y la respuesta más común es entre una y dos horas, que es respondida por el 41,5% de los estudiantes. Estos resultados demuestran la gran cantidad de horas diarias que los alumnos dedican a ver la televisión.



Item 28: horas de televisión diarias

8.1.34.- ÍTEM 29. ¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTA MÁS?

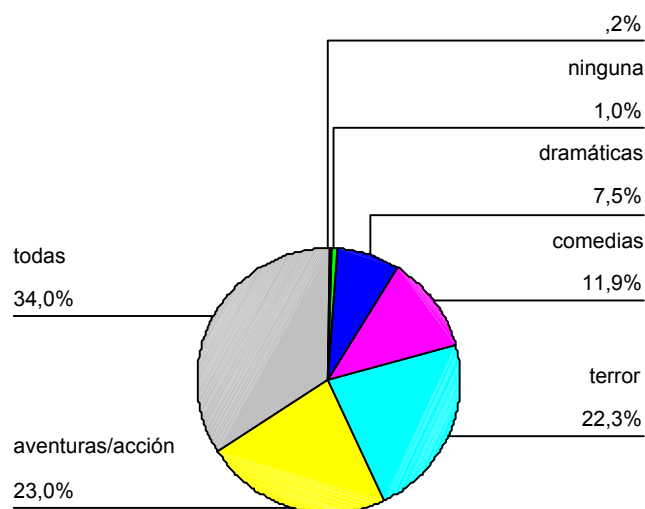
Continuando con las preferencias de los alumnos, analizamos ahora qué tipo de películas le gusta más a los encuestados. Las respuestas se pueden observar en la tabla siguiente:

¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTAN MÁS?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	,2	,2	,2
ninguna	18	1,0	1,0	1,2
dramáticas	132	7,5	7,5	8,7
comedias	209	11,9	11,9	20,7
terror	391	22,3	22,3	43,0
aventuras/acción	402	23,0	23,0	66,0
todas	596	34,0	34,0	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 37

Según podemos apreciar, los tipos de películas que más gustan a estas edades resultan ser las de aventuras o acción con un porcentaje del 23%, seguidas de cerca por las de terror con el porcentaje del 22,3%. Las comedias y las películas dramáticas cierran el orden de preferencia con unos porcentajes del 11,9% y 7,5%, respectivamente.



Item 29: tipo de películas preferidas

8.1.35.- ÍTEM 30. ¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS COMPAÑEROS DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO?

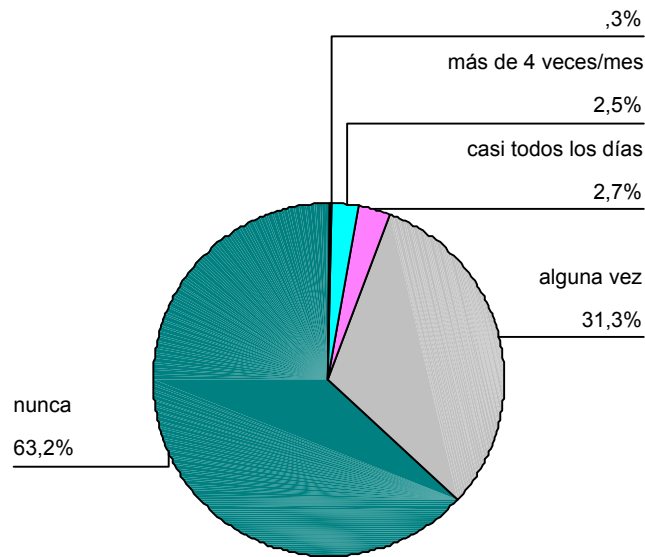
En este ítem y hasta el final del cuestionario se empieza a abordar de un modo más directo el tema de las agresiones, con preguntas que tratan de dilucidar cómo, cuándo, o contra quién se producen. Con este ítem concretamente, queremos conocer si los alumnos se han sentido agredidos por sus compañeros y, en caso afirmativo, conocer la frecuencia con la que se han sentido aislados o rechazados. La distribución de frecuencias de esta pregunta es la siguiente:

¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS COMPAÑEROS?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	,3	,3	,3
más de 4 veces al mes	44	2,5	2,5	2,8
casi todos los días	48	2,7	2,7	5,5
alguna vez	548	31,3	31,3	36,8
nunca	1106	63,2	63,2	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 38

De la lectura de la tabla 38, podemos observar que el 63,2% de los alumnos nunca se han sentido rechazados, frente al 36,8% restante, que al menos en una ocasión sí se ha sentido rechazado o maltratado. De los individuos que se han sentido rechazados, el 31,3% sólo lo han sentido alguna vez, mientras que sólo el 2,5% se siente rechazado con una frecuencia superior a cuatro veces al mes, y el 2,7% se siente así casi todos los días. Por tanto, hay un 5,2% de estudiantes que se encuentran aislados normalmente (“más de cuatro veces al mes” o “casi todos los días”). Si recordamos la tabla 23, en ella, el porcentaje de estudiantes que decía no tener amigos era de 1,6%, por lo que hay alumnos que, aun teniendo amigos, se sienten aislados o rechazados. Los porcentajes de estudiantes aislados obtenidos en otras investigaciones como las de Cerezo (1992) son más bajos que los encontrados en esta investigación. En nuestro estudio podemos concluir que el número de estudiantes que son rechazados por el resto de la clase representan un 36,5% de los encuestados, aunque algunos reconozcan que este rechazo es esporádico. A veces, este aislamiento social es más doloroso que una agresión física o un insulto, como ponía de manifiesto Tanaka (2001) que opinaba que el alumno que padece aislamiento social, se guarda de comentar su problema con nadie, lo que agrava más su situación.



Item 30: ¿te sientes aislado o rechazado?

8.1.36.- ÍTEM 31. ¿SIENTES QUE ALGUNOS COMPAÑEROS SE HAN APROVECHADO DE TI, TE HAN AMENAZADO, O TE HAN TRATADO MAL DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO?

Con este ítem, pretendemos conocer cuántos alumnos son agredidos por sus compañeros y con qué frecuencia sufren estas intimidaciones. Las respuestas a estas preguntas las podemos observar en la siguiente tabla:

¿SE HAN APROVECHADO DE TI, AMENAZADO O TRATADO MAL?

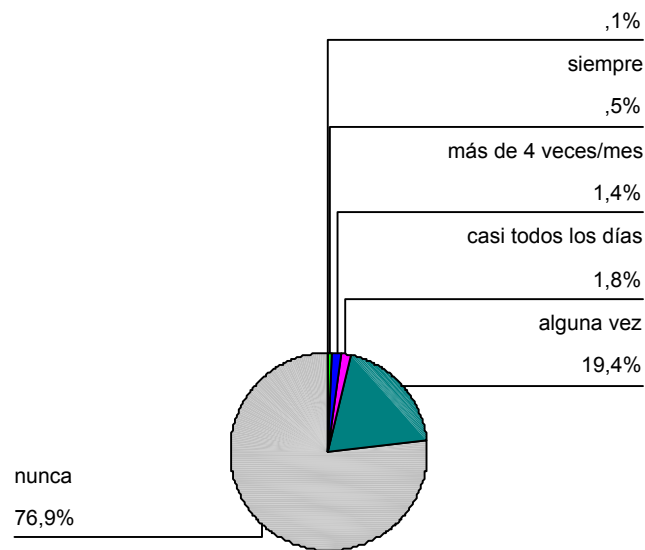
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	,1	,1	,1
siempre	9	,5	,5	,6
más de 4 veces al mes	24	1,4	1,4	1,9
casi todos los días	31	1,8	1,8	3,7
alguna vez	340	19,4	19,4	23,1
nunca	1346	76,9	76,9	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 39

Se observa que el 79,9%, de los alumnos nunca son agredidos. El 19,4% de los alumnos, lo que supone 340 de nuestra muestra, son agredidos alguna vez; sólo un 1,8% ha sufrido este trato casi todos los días; el 1,4% más de cuatro veces al mes, y únicamente el 0,5% dice sufrirlo siempre. Estos datos suponen que el 3,7% de los alumnos son agredidos asiduamente (los que contestan en los grupos “más de cuatro veces al mes”, casi todos los días” y “siempre”).

En las investigaciones realizadas hasta el momento en distintos países (incluyendo a España), los datos indican que el porcentaje de alumnos que son agredidos oscila entre un 20 y un 30%. Uno de los principales estudios llevados a cabo en nuestro país fue el realizado por García y Pérez (1989) en Valencia, en el que situaba la incidencia del *bullying* en un 17%.

En nuestra investigación el porcentaje de víctimas es del 23,1%, aunque algunas víctimas lo sean esporádicamente, siendo este porcentaje similar al encontrado en otros trabajos españoles como los de Ortega y Mora-Merchan (1997). Realmente preocupante es que el 2,7% de los alumnos sea agredido más de cuatro veces al mes, lo que supone que este grupo de alumnos es hostigado al menos una vez a la semana por parte de otros estudiantes.



Item 31: ¿te amenazan o agreden?

8.1.37.- ÍTEM 32. ¿DESDE CUÁNDO OCURRE ESTO?

Para este ítem y hasta el ítem 40 inclusive, sólo tendremos en cuenta en este análisis a aquellos individuos con los que se han metido alguna vez. En estos ítems vamos a estudiar las siguientes cuestiones: ¿dónde se meten contigo?; ¿desde cuándo se meten?; ¿quién te agrede?; ¿cómo se meten contigo?; ¿cómo te sientes?; ¿alguien te ayuda?, etcétera. Aquellos alumnos que responden que no son agredidos no nos van a proporcionar información de este tipo para este ítem ni para los siguientes, ya que siempre van a contestar a la opción "nunca" se meten conmigo. Por ello, si observamos el número de alumnos totales en cada una de las tablas de contingencia referidas a estos ítems, se observará que no es el total de alumnos de la muestra (1751 alumnos) con el que estamos trabajando, sino que sólo consideraremos a aquellos alumnos que han respondido a alguna opción distinta de "nunca" se han metido conmigo. Estos alumnos con los que otros se meten son los que vamos a considerar víctimas y, en estos ítems, nos interesa conocer más a fondo cómo se producen las agresiones. Por este

motivo, es por el que consideramos sólo las respuestas de las víctimas, las únicas que nos proporcionan información.

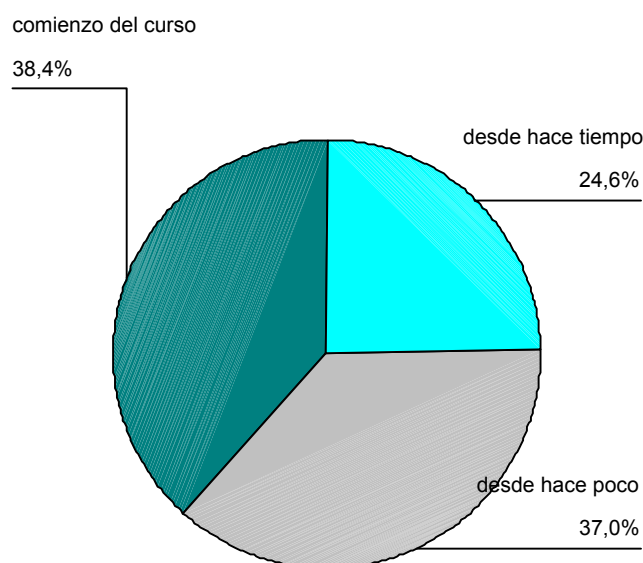
De los alumnos que sufren estos malos tratos, obtenemos la siguiente tabla de frecuencias para el ítem 32:

¿DESDE CUÁNDO OCURREN LAS AGRESIONES?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
desde hace tiempo	84	24,6	24,6	24,6
desde hace poco	126	37,0	37,0	61,6
desde que comenzo el curso	131	38,4	38,4	100,0
Total	341	100,0	100,0	

TABLA 40

Es decir, el 38,4% de las víctimas lo son desde que comenzó el curso, el 24,6% desde hace tiempo y el 37% desde hace poco. En algunas de las investigaciones acerca del *bullying*, como por ejemplo la realizada por Fernández García (1998) se recogen datos de que al final del curso se acentúan más estos procesos de agresión, en parte explicados por el cansancio acumulado a lo largo del año académico. Ya hemos comentado que nuestro cuestionario fue pasado en el mes de abril y puede que esto influya en el alto porcentaje de agresiones encontradas. Nos parece alarmante que el 38,4% de las víctimas sufran este trato desde que comenzó el curso, y hayan soportado esta situación difícil todo el año. Estos datos nos proporcionan una idea de la gravedad de la situación y de lo complicado que resulta salir de esta dinámica *bully*.



Item 32: ¿desde cuándo ocurren estas agresiones?

8.1.38.- ÍTEM 33. ¿CÓMO TE SIENTES ANTE ESTA SITUACIÓN?

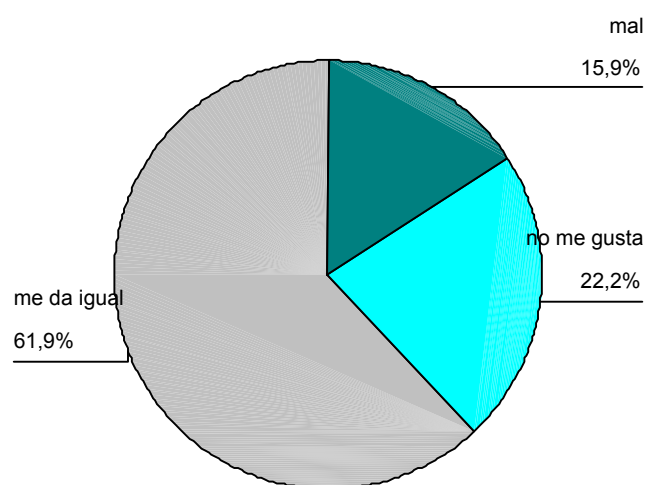
En este ítem tratamos de evaluar cómo reaccionan las víctimas de una agresión ante la situación de ser agredido. El comportamiento de los estudiantes en estos casos es el que recoge la siguiente tabla:

¿CÓMO TE SIENTES CUANDO TE AMENAZAN O AGREDEN?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	66	15,9	15,9	15,9
	no me gusta	92	22,2	22,2	38,1
	me da igual	257	61,9	61,9	100,0
	Total	415	100,0	100,0	

TABLA 41

Un 61,9% de los alumnos agredidos responden sentirse indiferentes a las amenazas o agresiones, mientras que un 22,2% afirma que no le gusta su situación, y sólo 15,9% asegura sentirse mal y no sabe qué hacer para remediar esta situación.



Item 33: ¿cómo te sientes cuando te amenazan o agreden?

8.1.39.- ÍTEM 34. ¿CÓMO SE METEN CONTIGO?

Con este ítem pretendemos evaluar las distintas formas de agresión o intimidación que padecen las víctimas, con objeto de conocer qué tipos de agresión son los más frecuentes. Ante el interrogante de cuál es la forma en que los alumnos sufren el maltrato, las respuestas son:

¿CÓMO SE METEN CONTIGO?

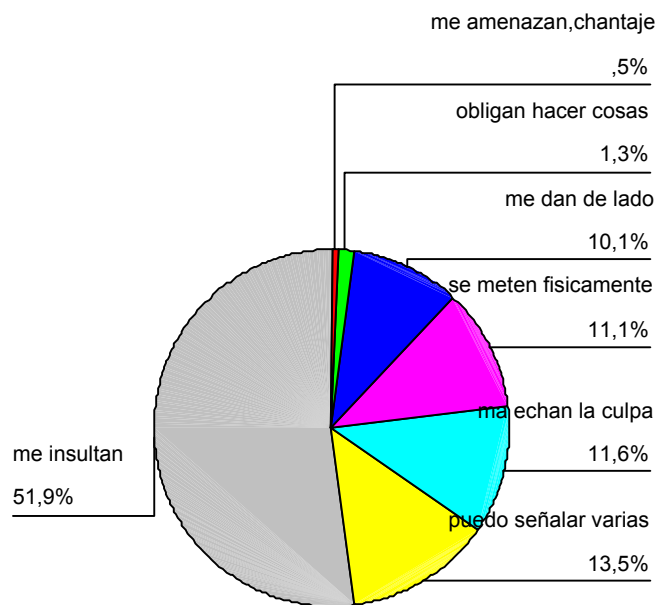
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
me amenazan,chantajean	2	,5	,5	,5
me obligan a hacer cosas que no quiero	5	1,3	1,3	1,9
me dan de lado	38	10,1	10,1	11,9
se meten físicamente	42	11,1	11,1	23,0
ma echan la culpa	44	11,6	11,6	34,7
puedo señalar varias de las anteriores	51	13,5	13,5	48,1
me insultan	196	51,9	51,9	100,0
Total	378	100,0	100,0	

TABLA 42

De la lista de respuestas se deduce que el comportamiento más común es el insulto, en un 51,9% de los casos. La segunda situación más frecuente es cargar con las culpas de lo que ocurre en un 11,6% de los casos. El maltrato físico aparece en tercer término con un porcentaje del 11,1%;

con un porcentaje similar se encuentra la respuesta de “dar de lado”, que representa un porcentaje del 10,1%. De forma más esporádica, los alumnos son obligados a hacer algo que no quieren o son amenazados o chantajeados, opciones que representan el 1,3% y 0,5% de los casos, respectivamente. Además, un 13,5% padece varias formas de maltrato de las anteriores.

Estos datos nos llevan a pensar que es difícil constatar la agresión si el agredido no habla del asunto con personas mayores. Las agresiones más visibles son la física y la verbal, siendo las que se perciben con mayor frecuencia. Sin embargo, el resto de las agresiones no son percibidas, con facilidad, por los adultos y, por tanto, no van a poder actuar intentando paliar o evitar esta situación de abuso.



Item 34: ¿cómo se meten contigo?

8.1.40.- ÍTEM 35. ¿DE QUÉ CURSO SON LOS ALUMNOS QUE SE METEN CONTIGO?

Pretendemos determinar con este ítem quiénes son los agresores y si son del mismo curso que la víctima o de un curso distinto. Según los estudios previos realizados sobre esta cuestión, si el agresor y la víctima son del mismo curso hay más ocasiones para la agresión que si son de cursos distintos. Además, según estos mismos estudios, si el agresor y la víctima están en la misma clase, se producirá más daño psicológico en la víctima y ésta sentirá más indefensión que si el agresor no pertenece a la misma clase. Las respuestas a este ítem se pueden apreciar en la siguiente tabla:

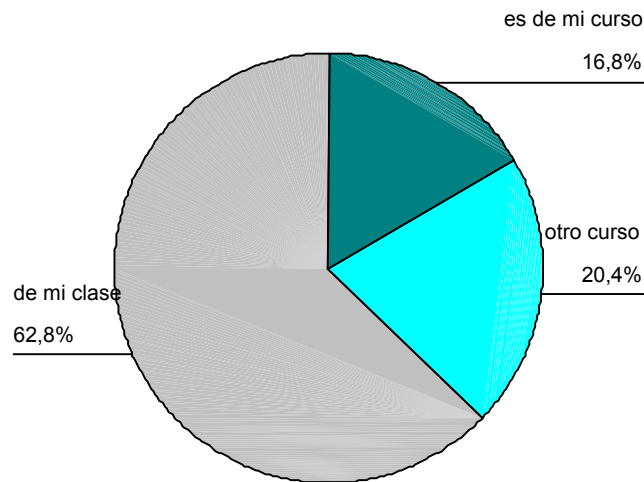
¿DE QUÉ CURSO SON LOS QUE SE METEN CONTIGO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos es de mi curso	64	16,8	16,8	16,8
otro curso	78	20,4	20,4	37,2
de mi clase	240	62,8	62,8	100,0
Total	382	100,0	100,0	

TABLA 43

De estos datos inferimos que la mayoría de los estudiantes, en un porcentaje del 62,8%, son maltratados por compañeros de su propia clase, y otro 16,8% de los alumnos lo es por alumnos de su mismo curso aunque no de su misma clase. En el 20,4% de los casos estas acciones son llevadas a cabo por estudiantes de otros cursos. Estos datos coinciden con las investigaciones de Olweus (1998), Ortega Ruiz (1994), Trianes y Muñoz (1997), Kalliotis (2000), y otros, los que concluían que la mayoría de las agresiones son llevadas a cabo por compañeros de la misma clase y, normalmente, son estudiantes de la misma edad. La gravedad de este problema la podemos comprobar al tener que convivir dentro de la misma clase agresor y víctima. Por tanto, si dentro del aula es donde ocurren mayoritariamente estas agresiones, una posible intervención podría consistir en organizar las clases y las actividades de forma que ayudaran al agresor a percibir la angustia y el malestar que genera su conducta. Creemos que si el

agresor es consciente del daño causado, en algunos casos, dejaría de manifestar estas conductas de intimidación.



Item 35: ¿de qué curso son los que se meten contigo?

8.1.41.- ÍTEM 36. ¿QUIÉN SE METE CONTIGO?

Ahora pretendemos conocer las edades de los individuos que maltratan a otros, esto es, si los agresores son mayores, menores, de la misma edad, o de diferentes edades que sus víctimas. La tabla de frecuencias referida a esa pregunta es la que se detalla a continuación:

¿QUIÉN SE METE CONTIGO?

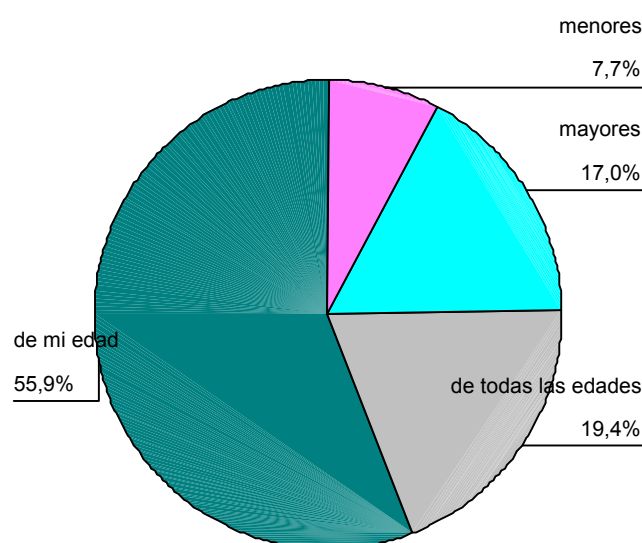
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos menores	29	7,7	7,7	7,7
mayores	64	17,0	17,0	24,7
de todas las edades	73	19,4	19,4	44,1
de mi edad	210	55,9	55,9	100,0
Total	376	100,0	100,0	

TABLA 44

Comprobamos que en el 55,9% de las ocasiones el agresor es de la misma edad que el agredido, y en un 17% de los casos el agresor es mayor.

Sólo un 7,7% de las veces el agresor es menor, y un 19,4% de las veces las agresiones son realizadas por individuos de diferentes edades.

En contra de lo que se ha observado en otras investigaciones, hemos apreciado que la mayoría de los agresores son de la misma edad que el agredido, por lo que podemos refutar que sean los más jóvenes y, por tanto, los más débiles, los que más agresiones sufren. En nuestra investigación, nos encontramos con agresores y víctimas que conviven en la misma clase y, por añadidura, son de la misma edad. Volvemos a hacer hincapié en la importancia que tiene la organización escolar en estos procesos del *bullying*. Cambiar los métodos de enseñanza, organizar de forma cooperativa las actividades, aumentar la empatía, etcétera, serían posibles soluciones para solventar este problema que estamos investigando.



Item 36: ¿quién se mete contigo?

8.1.42.- ÍTEM 37. ¿ES UN CHICO O UNA CHICA QUIEN SE METE CONTIGO?

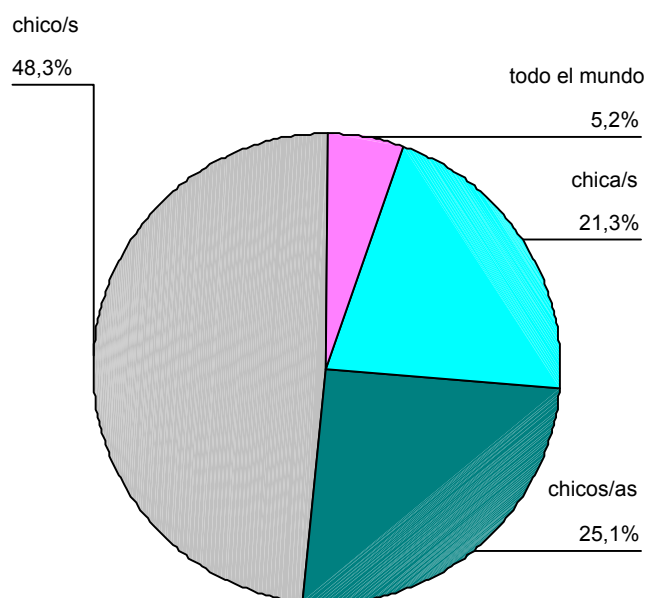
Al preguntar cuál es el sexo predominante de los agresores, las víctimas responden como sigue:

¿ES UN CHICO O UNA CHICA QUIÉN SE METE CONTIGO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos todo el mundo	19	5,2	5,2	5,2
chica/s	77	21,3	21,3	26,5
chicos/as	91	25,1	25,1	51,7
chico/s	175	48,3	48,3	100,0
Total	362	100,0	100,0	

TABLA 45

En la mayoría de las ocasiones los alumnos contestan que este comportamiento es llevado a cabo sólo por parte de chicos, lo que supone el 48,3% de los casos, es realizado por chicos y chicas en un 25,1% de las ocasiones. En cuanto a las agresiones por chicas, éstas sólo ocurren en 77 ocasiones, lo que supone el 21,3% de los casos. Sólo 19 alumnos contestan que son agredidos por todo el mundo. Estos datos coinciden con la mayoría de las investigaciones realizadas, Ortega Ruiz (1994) entre otros, ya encontraba un porcentaje muy superior de agresores varones frente a las mujeres.



Item 37: sexo de los agresores

8.1.43.- ÍTEM 38. ¿EN QUÉ LUGARES SE METEN CONTIGO?

Seguimos tratando sólo con aquellos individuos que han sido maltratados, y en este caso preguntamos, a las víctimas, en qué lugares padecen este tipo de acciones:

¿EN QUÉ LUGARES SE METEN CONTIGO?

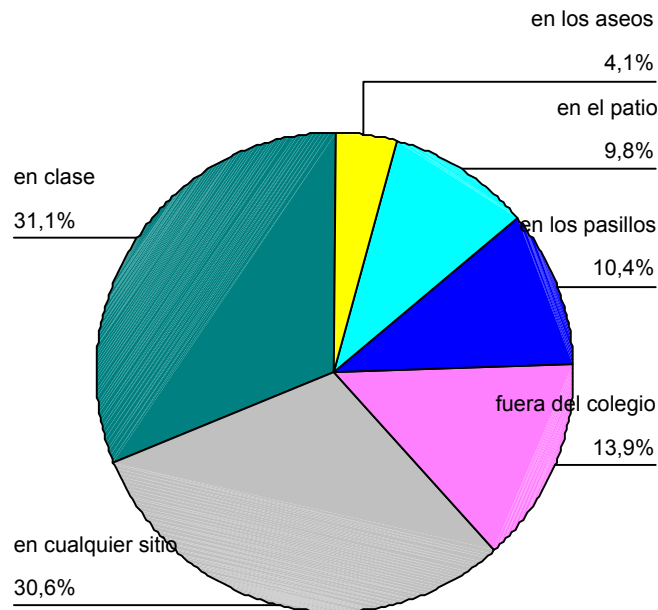
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos en los aseos	15	4,1	4,1	4,1
en el patio	36	9,8	9,8	13,9
en los pasillos	38	10,4	10,4	24,3
fuera del colegio	51	13,9	13,9	38,3
en cualquier sitio	112	30,6	30,6	68,9
en clase	114	31,1	31,1	100,0
Total	366	100,0	100,0	

TABLA 46

Los sitios más comunes de maltrato son: la propia clase, con un porcentaje del 31,1%; fuera del colegio con un porcentaje del 13,9%; en los pasillos el porcentaje de agresiones es del 10,4%. Por último, el patio son los lugares menos frecuentes, con unos porcentajes del 9,8% y del 4,1% respectivamente. Además existe un 30,6% de alumnos que reconoce ser maltratado en cualquier sitio indistintamente.

Comprobamos que el lugar más común de hostigamiento es la propia clase. En la clase, normalmente, está presente el profesor y, por tanto, es difícil que se puedan producir agresiones físicas directas durante el desarrollo de la clase. Sí creemos, sin embargo, que se producen pequeños incidentes que se hacen mientras el profesor está despistado o escribiendo en la pizarra, como arrojarle cosas a un compañero, realizar gestos ofensivos, tirar pellizcos, dar empujones o patadas, hacer burlas o aislar a la víctima de trabajos en grupo. Estas son conductas que se pueden hacer durante el desarrollo de la clase, que molestan al compañero y que la mayoría de las veces pasan desapercibidas para el profesor, o éste no les concede importancia, interviniendo sólo en caso de que haya un niño verdaderamente disruptivo, cuya conducta interfiera en el desarrollo normal de la clase. Sin

embargo, también conviene considerar que se pueden producir conductas de acoso y hostigamiento en la misma aula durante el recreo o en los breves lapsos que se producen entre clase y clase, pudiéndose entonces producirse agresiones físicas, puesto que entonces no hay ningún adulto vigilando.



Item 38: ¿en qué lugares se mentan contigo?

8.1.44.- ÍTEM 39. ¿HABLAS DE ESTOS PROBLEMAS CON ALGUIEN?

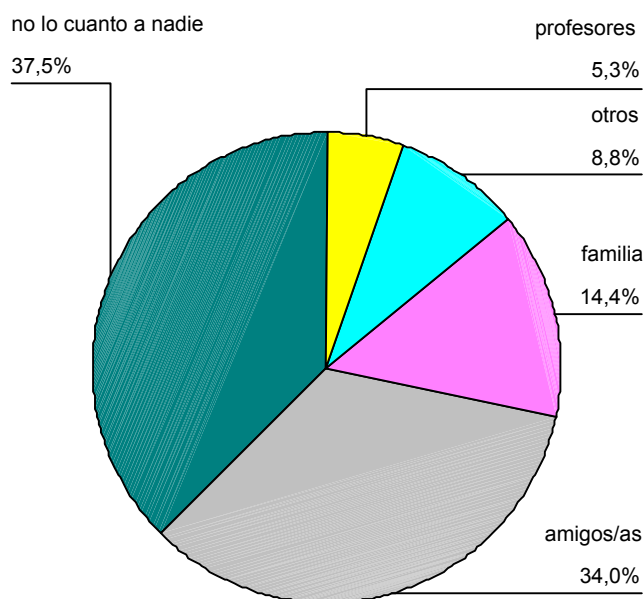
Al igual que en los ítems anteriores, sólo nos interesa el grupo de alumnos que sufren maltrato y en este caso queremos saber si hablan con alguna persona de lo que les sucede o si, por el contrario, lo callan por miedo a las represalias o por vergüenza.

¿HABLAS DE ESTE PROBLEMA CON ALGUIEN?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos profesores	20	5,3	5,3	5,3
otros	33	8,8	8,8	14,1
familia	54	14,4	14,4	28,5
amigos/as	128	34,0	34,0	62,5
no lo cuanta a nadie	141	37,5	37,5	100,0
Total	376	100,0	100,0	

TABLA 47

Los dos comportamientos más comunes de los alumnos ante esta situación son o no comentarlo, en un porcentaje del 37,5% de los casos, o hacerlo con los amigos, el 34% de las veces. A más distancia está comentarlo con la familia, lo cual hacen el 14,4% de los alumnos, o comentarlo a los profesores, lo cual hace el 5,3% de los estudiantes. Existe un 8,8% de estudiantes que habla con alguna otra persona distinta a éstas. Estos datos suponen que en un 71,5% de las ocasiones las personas mayores que podrían realmente ayudar (padres y profesores) no pueden hacerlo por desconocimiento. Estos datos son similares a los encontrados por MacDonald y Da-Costa (1996) y por Fernández García (1998). En nuestra investigación, sólo un 19,7% de las víctimas comentan a los padres o a los profesores lo que les está sucediendo.



Item 39: ¿hablas de este problema con alguien?

8.1.45.- ÍTEM 40. ¿ALGUIEN TE AYUDA CUANDO SE METEN CONTIGO?

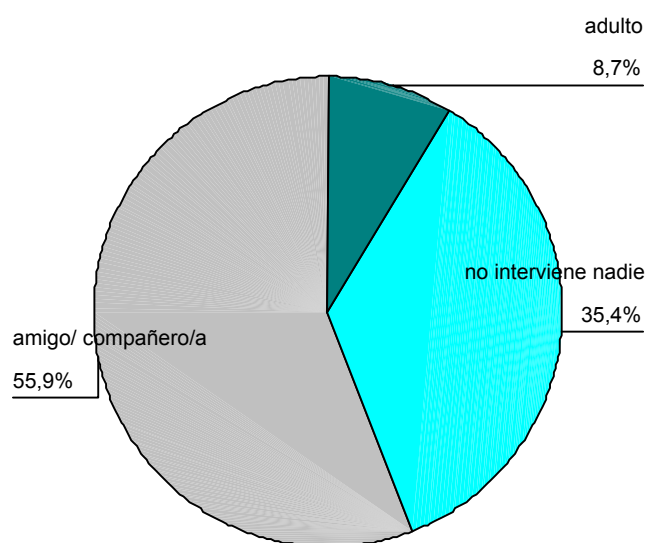
Con este ítem pretendemos describir cómo reaccionan los demás cuando presencian una agresión o tienen conocimiento de que algún alumno es maltratado:

¿TE AYUDA ALGUIEN CUANDO SE METEN CONTIGO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos adulto	33	8,7	8,7	8,7
no interviene nadie	134	35,4	35,4	44,1
amigo/ compañero/a	212	55,9	55,9	100,0
Total	379	100,0	100,0	

TABLA 48

De los resultados obtenidos en esta tabla, deducimos que, en la mayoría de los casos, los estudiantes son defendidos por sus compañeros (el 55,9%), o por un adulto (el 8,7%), aunque en muchas otras ocasiones (35,4%) no interviene nadie en su favor.



Item 40: ¿alguien te ayuda cuando se meten contigo?

8.1.46.- ÍTEM 41. ¿TE METES Y/O MALTRATAS A ALGÚN COMPAÑERO?

Con este ítem pretendemos descubrir, por medio de una pregunta directa, si los alumnos encuestados realizan conductas agresivas o no, y con qué frecuencia llevan a cabo este tipo de comportamientos. En la siguiente tabla presentamos las respuestas:

¿TE METES O MALTRATAS A ALGÚN COMPAÑERO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
más de 4 veces	22	1,3	1,3	1,3
casi todos los días	44	2,5	2,5	3,8
alguna vez	528	30,2	30,2	33,9
nunca me meto con nadie	1157	66,1	66,1	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 49

El 66,1% de los alumnos responde la opción de que nunca se mete con nadie, frente a un 30,2% que reconocen hacerlo en algunas ocasiones. El 1,3% lo hace bastantes veces (más de 4 veces al mes) y el 2,5% de los estudiantes lo hace casi todos los días. De todo esto podemos deducir que un

3,8% de los alumnos tienen una actitud agresora hacia sus compañeros de forma usual.



Item 41: ¿Te metes con algún compañero?

8.1.47.- ÍTEM 42. CUANDO TE METES CON ALGUIEN, ¿QUÉ HACEN TUS COMPAÑEROS?

Al igual que en ítems anteriores, ahora nos circunscribimos a aquellos individuos que reconocen realizar agresiones a sus compañeros. Nos interesa conocer cuál es su opinión en una serie de cuestiones. En este caso, les preguntamos cuál es la actitud de sus compañeros cuando presencian una agresión. Las respuestas se pueden observar en la siguiente tabla de frecuencias:

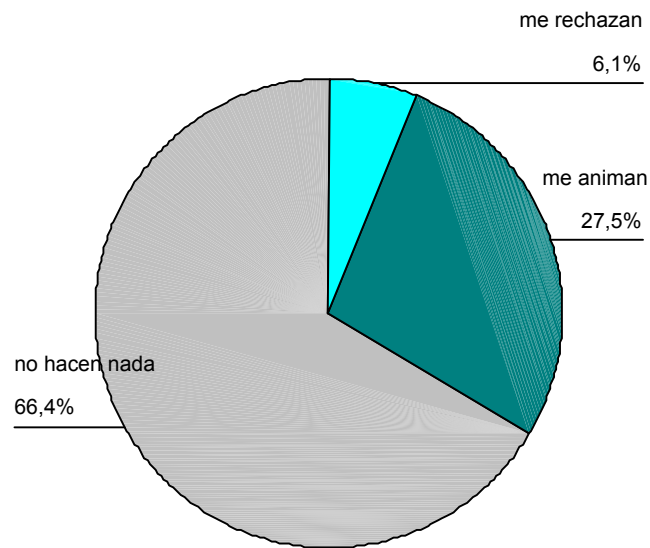
¿QUÉ HACEN TUS COMPAÑEROS CUANDO TE METES CON ALGUIEN?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos me rechazan	36	6,1	6,1	6,1
me animan	162	27,5	27,5	33,6
no hacen nada	391	66,4	66,4	100,0
Total	589	100,0	100,0	

TABLA 50

Se observa que en la mayoría de los ocasiones, cuando se realizan este tipo de acciones, los agresores opinan que en el 66,4% de las veces los estudiantes se muestran bastante indiferentes y no hacen nada. En el 27,5% de los casos se consideran animados por otros compañeros. Sólo en un 6,1% de los casos los agresores se sienten rechazados por el resto de estudiantes.

Estos resultados confirman que, por lo general, los alumnos se muestran impasibles ante la agresión de otros. En este sentido nos planteamos el interrogante de si esos alumnos que no hacen nada conocen lo que está sucediendo, o si tienen conciencia de que se está produciendo una agresión. Tal vez los compañeros piensen que se está produciendo una pequeña riña propia de la edad, o que es un ajuste de cuentas, o simplemente una broma y que, como tal, no debe tomarse en serio y, por consiguiente, no se le está prestando la importancia que tiene. Puede que los estudiantes estén tan acostumbrados a este tipo de conductas: peleas, chantajes, disputas, insultos, humillaciones, hurtos, etcétera, que no se plantean contrarrestar estos problemas de acoso por considerarlos normales. Creemos que es importante contar con este grupo de alumnos que no hacen nada, para ayudar a las víctimas a integrarse en la clase y para disminuir estas conductas de abuso rechazando a quien las realiza.



Item 42: ¿qué hacen tus compañeros?

8.1.48.- ÍTEM 43. ¿QUÉ OPINAS DE LOS QUE TIENEN ESTE COMPORTAMIENTO AGRESIVO?

Pretendemos descubrir cuál es la actitud de todos los compañeros hacia la agresión. La opinión sobre los estudiantes que realizan este tipo de actos es:

¿QUÉ OPINAS DE LOS QUE TIENEN ESTE COMPORTAMIENTO AGRESIVO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	,1	,1	,1
muy bien	20	1,1	1,1	1,2
comprendo que lo hagan	96	5,5	5,5	6,7
me parece normal	177	10,1	10,1	16,8
lo comprendo si se lo merecen	237	13,5	13,5	30,3
muy mal	1220	69,7	69,7	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 51

La opción más frecuente, para el 69,7% de los estudiantes, es que les parece muy mal este comportamiento. Del resto de los alumnos, el 13,5% comprende que haya agresiones si el agredido se lo merece. Al 10,1% le parece normal la agresión, el 5,5% comprende que se haga con algunos

compañeros y sólo a un 1,1% de los estudiantes les parece muy bien esta conducta agresiva. Resumiendo, habría un 30,3% de estudiantes que de una forma u otra entienden y justifican la agresión, y por lo tanto no la rechazan. Este último porcentaje nos parece muy alto y consideramos que si la agresión se considera algo normal, es difícil de que sea erradicada. Por consiguiente, sería necesario cambiar los valores de estos alumnos para que mediante el rechazo a estas conductas violentas no se reforzara la aparición de las mismas.



Item 43: ¿qué opinas de los que se meten con otros?

8.1.49.- ÍTEM 44. SI INTIMIDAS O MALTRATAS A ALGÚN COMPAÑERO, ¿POR QUÉ LO HACES?

En este ítem sólo tendremos en cuenta a aquellos alumnos que han respondido a alguna opción distinta a la de "nunca me meto con nadie", es decir, seleccionamos a los estudiantes agresores. La razón de escoger únicamente a estos alumnos es que nos interesa conocer las razones que tienen los agresores para agredir, y sólo ellos nos pueden responder. Los alumnos que no son agresores van a responder una opción que no es una

razón de meterse con alguien, ya que no se meten nunca con otro compañero y si tenemos en cuenta a estos estudiantes, los porcentajes que hubiésemos obtenido no serían sobre los alumnos agresores, sino sobre el total de la muestra. Las razones que aducen para justificar su acción son:

¿POR QUÉ TE METES CON OTROS?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos es más débil	19	2,8	2,8	2,8
a mí me lo hacen	39	5,8	5,8	8,6
me ha provocado	284	42,2	42,2	50,8
por bromear	331	49,2	49,2	100,0
Total	673	100,0	100,0	

TABLA 52

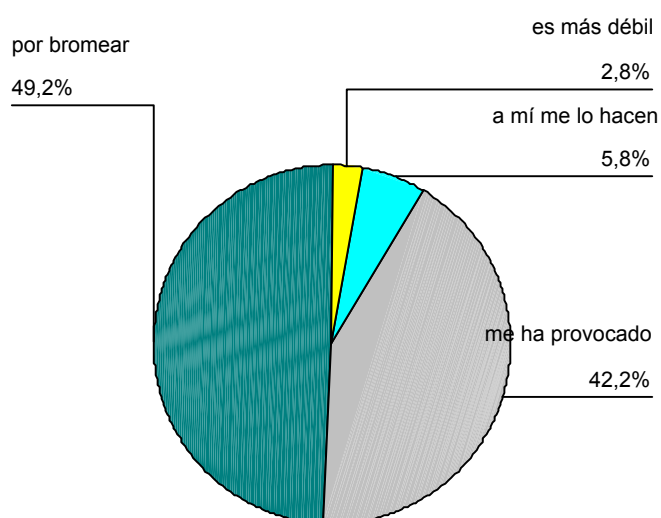
Hay dos razones fundamentales: por bromear, con un porcentaje del 49,2%, o porque los han provocado, en un 42,2% de las ocasiones. Las otras razones, mucho menos frecuentes, son porque se lo hacen a ellos en un 5,8% de los casos, o porque la víctima es más débil, en el 2,8% de los casos.

Como ya hemos comentado, el agresor y su víctima suelen estar en la misma clase, lo cual agudiza el problema, ya que el agresor puede estar todo el día escarneciendo y metiéndose con el compañero de al lado. Las formas de hostigamiento que pueden producirse son diversas: ridiculizar, empujar, poner motes, molestar, tirar cosas, dar patadas, dar órdenes, amenazar, desafiar, menospreciar, insultar, quitar cosas, reírse de otro, acobardar, etc. Todas estas conductas hacen que en clase el resto de compañeros se rían de la víctima y ésta se vea ridiculizada una y otra vez.

Estas bromas son pesadas y, como ya hemos visto, están produciendo daño al que las padece. El agresor debería ser consciente de lo dañino de su conducta, tanto para la víctima como para el resto de la clase.

En estas edades es normal que los alumnos tiendan a medir sus fuerzas con otros compañeros, pero el problema surge cuando este hecho conlleva el desprecio o la humillación hacia los más débiles. Esta conducta

normalmente se verá reforzada al sentirse el agresor superior frente a la víctima y por el apoyo del resto de espectadores que reirán la gracia al que la comete, por lo que cada vez será más difícil de eliminar esta conducta.



Item 44: ¿por qué te metes con otros?

8.1.50.- ÍTEM 45. ¿CÓMO TE SIENTES CUANDO INTIMIDAS A OTRO COMPAÑERO?

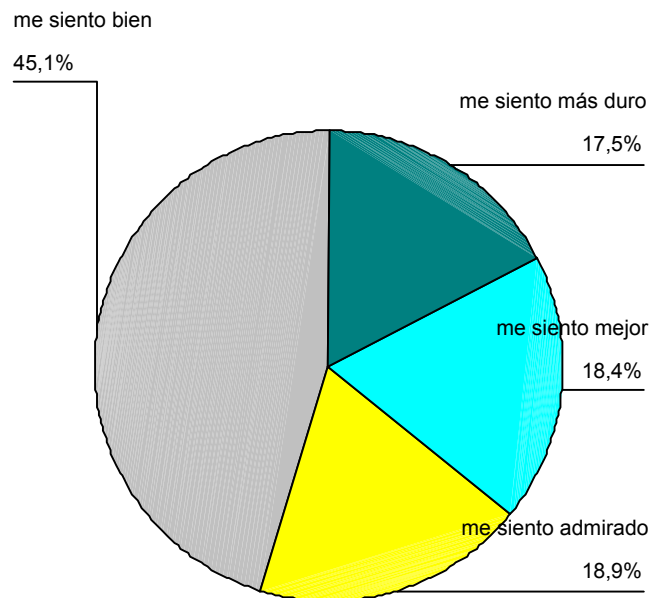
Al igual que en el ítem anterior, sólo nos interesan las respuestas de los agresores. En este caso deseamos saber qué sienten los agresores cuando llevan a cabo este tipo de conductas. La tabla de frecuencias producida por esta pregunta es:

¿CÓMO TE SIENTES CUANDO INTIMIDAS A OTRO COMPAÑERO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos me siento más duro	72	17,5	17,5	17,5
me siento mejor	76	18,4	18,4	35,9
me siento admirado	78	18,9	18,9	54,9
me siento bien	186	45,1	45,1	100,0
Total	412	100,0	100,0	

TABLA 53

Por lo que podemos ver, la razón más importante, por la que se agrede a otros es porque el agresor se siente bien al hacerlo en el 45,1% de los casos. El resto de respuestas tienen unas frecuencias más bajas y semejantes entre sí: el 18,9% de las veces el agresor agrede para sentirse admirado; el 18,4% lo hace para sentirse mejor, y el 17,5% por sentirse más duro.



Item 45: ¿cómo te sientes cuando intimidas a otro?

8.1.51.- ÍTEM 46. ¿CREES QUE PODRÍAS TRATAR MAL O AMENAZAR A ALGÚN COMPAÑERO?

En esta ocasión nos interesa la opinión de todos los estudiantes. Deseamos conocer si, en determinadas circunstancias, los alumnos pueden responder con agresiones. Esta potencialidad de ser agresor depende en parte de los valores y de las actitudes que se tengan. La contestación a esta pregunta puede observarse en la tabla siguiente:

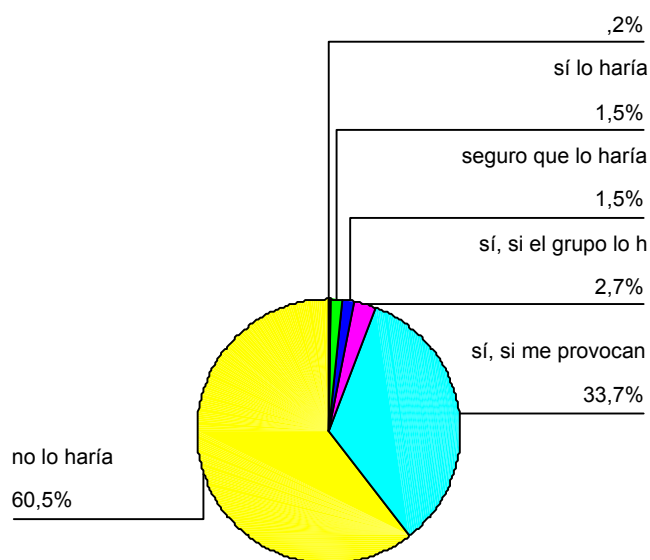
¿CREES QUE PODRÍAS TRATAR MAL A OTRO COMPAÑERO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	,2	,2	,2
sí lo haría	26	1,5	1,5	1,7
seguro que lo haría	26	1,5	1,5	3,1
sí, si el grupo lo hace	47	2,7	2,7	5,8
sí, si me provocan	590	33,7	33,7	39,5
no lo haría	1059	60,5	60,5	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 54

Observamos que el 60,5% de los estudiantes asegura que nunca tendría este tipo de comportamientos agresivos. El 33,7% del alumnado afirma que sólo lo haría como respuesta a una provocación. El 2,7% de los encuestados se dejaría llevar por el comportamiento del grupo. El 1,5% cree que sí lo haría y el 1,5% está totalmente seguro que lo haría.

En definitiva, el porcentaje de estudiantes que potencialmente podría responder con agresiones es, por tanto, el 39,5%, lo cual es superior al porcentaje de agresiones reales (recordemos que son el 35,9%), lo que nos hace pensar que existe una potencialidad agresora del 3,4% que puede aparecer en algún momento. Esta posible agresión futura podría eliminarse cambiando las actitudes de los alumnos hacia la violencia y enseñando conductas más apropiadas para resolver los problemas. En este sentido, algunos investigadores como O'Moore (2000) y Torrego y otros (2000), opinan que si se desvaloriza la agresión y se enseñan otras conductas alternativas, la agresión tiende a disminuir e incluso puede llegar a desaparecer.



Item 46: ¿crees que podrías tratar mal a algún compañero?

8.1.52.- ÍTEM 47. ¿QUÉ HACES CUANDO SE METEN CON ALGÚN COMPAÑERO?

En este caso analizamos qué actitud adoptan los estudiantes cuando presencian cualquier tipo de agresión hacia sus compañeros.

Los resultados a esta pregunta se muestran en la siguiente tabla de frecuencias:

¿QUÉ HACES CUANDO SE METEN CON UN COMPAÑERO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
me meto yo	72	4,1	4,1	4,1
informo a un mayor	119	6,8	6,8	10,9
no hago nada,no es mi problema	181	10,3	10,3	21,2
no hago nada,aunque debería	420	24,0	24,0	45,2
me meto para cortar la situación	959	54,8	54,8	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 55

Tal como podemos apreciar en la tabla 55, la opción más elegida es la de "me meto para cortar la situación", con un porcentaje del 54,8%. Sin

embargo, un 24% de los alumnos no hacen nada, aunque opinan que deberían ayudar a la víctima, y otro 10,3% no hacen nada porque no lo consideran su problema. El 6,8% de los encuestados acuden a algún adulto y un 4,1% aprovechan esta situación para meterse con ese compañero. Tal y como comentábamos al principio de este trabajo, las padres y profesores a veces no dan la importancia que deben a estas agresiones. En este sentido Melero (1993) recogía testimonios de los profesores, los cuales consideraban que las agresiones son algo propio de esta edad, salvo que éstas lleguen a niveles extremos y el agredido pida ayuda expresamente.

Teniendo como referencia lo anteriormente expuesto, defendemos que el mostrarse impasivos ante la agresión o el apoyar la agresión, favorecen el que se vuelva a producir. Además, esta actitud hace que el agresor tenga un refuerzo positivo por parte de sus compañeros. Olweus (1993) ya indicaba que la conducta agresiva es una característica individual muy estable y difícil de extirpar si no se cambian los consecuentes que esta conducta tiene cuando se produce.



Item 47: ¿qué haces cuando conoces que agreden a un compañero?

8.1.53.- ÍTEM 48. ¿CÓMO SON LOS ALUMNOS CON LOS QUE SE METEN?

Con este ítem pretendemos conocer si las víctimas de las agresiones presentan alguna particularidad que los diferencie de los demás. Las respuestas a este ítem quedan recogidas como sigue:

¿CÓMO SON LOS ALUMNOS CON LOS QUE SE METEN?

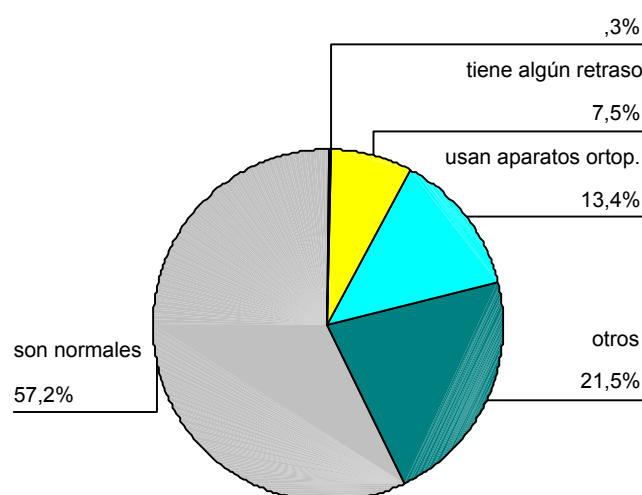
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	5	,3	,3	,3
tiene algún retraso en el aprendizaje	132	7,5	7,5	7,8
usan aparatos ortopédicos	235	13,4	13,4	21,2
otros	377	21,5	21,5	42,8
son normales	1002	57,2	57,2	100,0
Total	1751	100,0	100,0	

TABLA 56

En la mayoría de los casos, el 57,2% de los alumnos opina que los estudiantes maltratados no tienen ningún tipo de problema para que se metan con ellos; sin embargo, el 13,4% dice que las víctimas lo son por usar aparatos ortopédicos. El 7,5% opina que las víctimas tienen algún tipo de retraso en el aprendizaje y el 21,5% piensa que las víctimas lo son por otras razones.

El hecho de que la mayor parte de los estudiantes opine que las víctimas son normales puede ser debido a que los estudiantes incluyan como alumnos normales a los que poseen ciertas peculiaridades físicas como son el ser pelirrojo, o ser un poco más pequeños de lo normal para su edad, o más obesos, o más delgados. Aunque, efectivamente, estos alumnos pueden ser perfectamente normales, sin embargo, sí que tienen algo que los diferencia del resto, y que puede ser uno de los motivos o alicientes que inducen a meterse con ellos. También como alumnos normales se han debido clasificar estudiantes de minorías étnicas, estudiantes de otras razas o hijos de inmigrantes. Estos alumnos son normales, y nos alegra que se clasifiquen de esta forma, pero creemos que, para los agresores, cualquier

rasgo que haga distinto a un alumno del resto favorecerá el hecho de que éste sea objeto de sus hostigamientos.



Item 48: ¿Cómo son los alumnos con los que se menten?

8.1.54.- ÍTEM 49. ¿TE HAS UNIDO A UN GRUPO O A UN COMPAÑERO PARA METERTE CON OTRO?

Nos cuestionamos a continuación si los agresores intimidan solos a otros estudiantes o si, por el contrario, lo hacen en grupo. En este ítem, como en otros anteriores, tenemos sólo en cuenta las respuestas de los alumnos que sí son agresores. A continuación presentamos las respuestas:

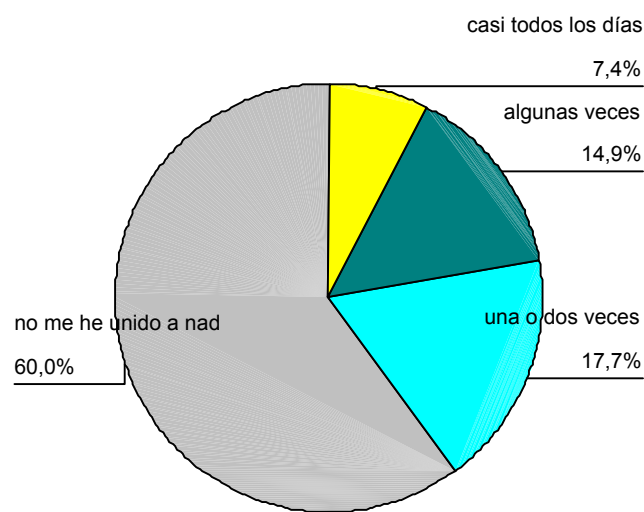
¿TE HAS UNIDO A UN GRUPO O UN COMPAÑERO PARA METERTE CON OTRO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos casi todos los días	40	7,4	7,4	7,4
algunas veces	80	14,9	14,9	22,3
una o dos veces	95	17,7	17,7	40,0
no me he unido a nadie	322	60,0	60,0	100,0
Total	537	100,0	100,0	

TABLA 57

En el 60% de las veces los agresores no se unen a nadie para realizar la agresión, es decir, actúan individualmente. El 17,7% de los alumnos se ha unido a otros agresores una o dos veces; el 14,9% se ha unido a un grupo de agresores algunas veces, y el 7,4% se une a otros para agredir casi todos los días. Por tanto, el 40% de las veces, los agresores se han unido a otros agresores para agredir, aunque sólo sea de forma esporádica. Es razonable considerar que la víctima de estas agresiones que se producen en grupo sufra más daños morales que si las agresiones se produjeran por parte de un único agresor. Cuando la agresión proviene de un grupo hacia un sólo sujeto, existe mayor conciencia de ridículo, se produce un mayor sentimiento de indefensión, y se produce mayor ansiedad que cuando estas agresiones son realizadas por un único individuo.

He aquí el diagrama de sectores correspondiente:



Item 49: ¿te has unido a alguien para meterte con otros?

Una vez analizadas las frecuencias de cada uno de los ítems, pasamos a analizar si las variables estudiadas tienen o no relación con la variable “ser agresor”. En la parte teórica de esta investigación, distintos

autores ponían énfasis en unas variables u otras, como posibles predictoras de la conducta agresiva. Por nuestra parte, no sólo queremos responder a la veracidad o no de las hipótesis planteadas, sino que, intentaremos hacer un estudio más amplio. Por ello, realizaremos una serie de cruces de todos los ítems del cuestionario, con el ítem número 41: “¿te metes o maltratas a algún compañero?”, con el fin de conocer cuáles de los factores, de los aquí investigados, presentan algún tipo de influencia sobre el ítem "ser agresor". Por tanto, veremos la dependencia o independencia entre el factor “ser agresor” y el resto de factores.

8.2.- CRUCES ENTRE EL ÍTEM “SER AGRESOR” Y LOS DEMÁS ÍTEMS.

En este segundo apartado de la investigación vamos a cruzar una serie de preguntas del cuestionario para intentar encontrar un perfil de los agresores mediante la realización de una serie de tablas de contingencia.

El incluir a un alumno en el grupo de agresores ha sido a partir de su respuesta al ítem 41: “¿Te metes o maltratas a algún compañero?. Por consiguiente, el grupo de alumnos que consideramos agresores, lo componen aquellos alumnos que han respondido a las opciones de me meto “alguna vez”, “más de cuatro veces al mes” y “casi todos los días”.

Las tablas de contingencia se componen de dos entradas: las filas, en donde aparecen reflejadas cada una de las opciones de respuesta de cada ítem, y las columnas, en donde aparecen las opciones de respuesta del ítem “ser agresor”. De este tipo de tablas se puede obtener mucha información ya que, en las mismas, aparecen los porcentajes de los dos ítems analizados en cada caso y podemos observar cómo varía una opción de respuesta en función de las otras. Además, estas tablas de contingencia pueden ser analizadas tanto por filas como por columnas, en función de la información que se esté buscando.

Para verificar la dependencia o independencia entre variables hemos realizado las pruebas de chi-cuadrado. Estas pruebas se utilizan para contrastar la hipótesis de que las variables de fila y de columna son independientes, sin indicar la magnitud o dirección de la relación. En esta investigación se muestran el chi-cuadrado de Pearson y el chi-cuadrado de la razón de verosimilitud. Para información adicional de estas pruebas ver anexo VI.

Todos los contrastes de estas pruebas se van a realizar a un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

8.2.1.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON CADA UNO DE LOS COLEGIOS DE LA MUESTRA.

Como ya se comentó, los colegios han sido enumerados para mantener su anonimato. La tabla de contingencias que nos muestra estos cruces entre ítems es la que mostramos a continuación:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*COLEGIO

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	mÁS de 4 veces	casi todos los días	
COLEGIO	1	Recuento	83	29	2	2	116
		% de COLE	71,6%	25,0%	1,7%	1,7%	100,0%
		% de PREG41	7,2%	5,5%	9,1%	4,5%	6,6%
		% del total	4,7%	1,7%	,1%	,1%	6,6%
	10	Recuento	45	33	4	1	83
		% de COLE	54,2%	39,8%	4,8%	1,2%	100,0%
		% de PREG41	3,9%	6,3%	18,2%	2,3%	4,7%
		% del total	2,6%	1,9%	,2%	,1%	4,7%
	11	Recuento	100	25	2	1	128
		% de COLE	78,1%	19,5%	1,6%	,8%	100,0%
		% de PREG41	8,6%	4,7%	9,1%	2,3%	7,3%
		% del total	5,7%	1,4%	,1%	,1%	7,3%
	12	Recuento	99	45	2	6	152
		% de COLE	65,1%	29,6%	1,3%	3,9%	100,0%
		% de PREG41	8,6%	8,5%	9,1%	13,6%	8,7%
		% del total	5,7%	2,6%	,1%	,3%	8,7%
	13	Recuento	92	45	3	3	143
		% de COLE	64,3%	31,5%	2,1%	2,1%	100,0%
		% de PREG41	8,0%	8,5%	13,6%	6,8%	8,2%
		% del total	5,3%	2,6%	,2%	,2%	8,2%
	2	Recuento	109	42			151
		% de COLE	72,2%	27,8%			100,0%
		% de PREG41	9,4%	8,0%			8,6%
		% del total	6,2%	2,4%			8,6%
	3	Recuento	127	90	2	9	228
		% de COLE	55,7%	39,5%	,9%	3,9%	100,0%
		% de PREG41	11,0%	17,0%	9,1%	20,5%	13,0%
		% del total	7,3%	5,1%	,1%	,5%	13,0%
	4	Recuento	52	18		3	73
		% de COLE	71,2%	24,7%		4,1%	100,0%
		% de PREG41	4,5%	3,4%		6,8%	4,2%
		% del total	3,0%	1,0%		,2%	4,2%
	5	Recuento	108	43		5	156
		% de COLE	69,2%	27,6%		3,2%	100,0%
		% de PREG41	9,3%	8,1%		11,4%	8,9%
		% del total	6,2%	2,5%		,3%	8,9%
	6	Recuento	110	49	5	4	168
		% de COLE	65,5%	29,2%	3,0%	2,4%	100,0%
		% de PREG41	9,5%	9,3%	22,7%	9,1%	9,6%
		% del total	6,3%	2,8%	,3%	,2%	9,6%
	7	Recuento	80	30			110
		% de COLE	72,7%	27,3%			100,0%
		% de PREG41	6,9%	5,7%			6,3%
		% del total	4,6%	1,7%			6,3%
	8	Recuento	54	49	2	6	111
		% de COLE	48,6%	44,1%	1,8%	5,4%	100,0%
		% de PREG41	4,7%	9,3%	9,1%	13,6%	6,3%
		% del total	3,1%	2,8%	,1%	,3%	6,3%
	9	Recuento	98	30		4	132
		% de COLE	74,2%	22,7%		3,0%	100,0%
		% de PREG41	8,5%	5,7%		9,1%	7,5%
		% del total	5,6%	1,7%		,2%	7,5%
Total		Recuento	1157	528	22	44	1751
		% de COLE	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
		% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

TABLA 58

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	82,632 ^a	36	,000
Razón de verosimilitud	91,278	36	,000
N de casos válidos	1751		

a. 25 casillas (48,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,92.

El p-valor del contraste de la chi-cuadrado es inferior a 0,001, por lo tanto, aceptamos la hipótesis de dependencia entre ambas variables. En conclusión, podemos decir que existen diferencias en cuanto a la conducta agresiva dependiendo del colegio en que se estudie.

Al cruzar estas dos variables obtenemos que los colegios que tienen un mayor índice de estudiantes agresores, son el colegio número 3, con un 20,5% de agresores, y el 8 y el 12, ambos con un 13,6% de estudiantes agresores. En el extremo contrario, los colegios 2 y 7 no tienen ningún estudiante que agrede más de cuatro veces al mes o casi todos los días.

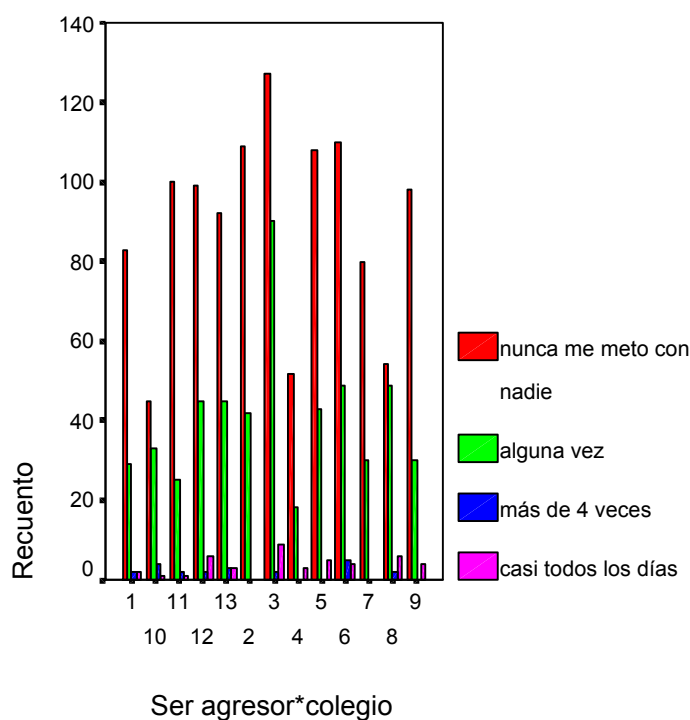
Si analizamos los alumnos que se meten con otros estudiantes más de cuatro veces al mes, vemos que los colegios con más incidencia son el 16 y el 10 con unos porcentajes del 22,7% y 18,2% respectivamente, seguidos del colegio 13. En los colegios 4, 5, y 9 parece que no hay estudiantes que agredan más de cuatro veces al mes, pero sí casi todos los días.

Los colegios con mayor porcentaje de estudiantes que sólo alguna vez se meten con otros son el 3, con un porcentaje del 17%; el 6 y el 8, con un porcentaje del 9,3% cada uno, seguidos de los colegios 12 y 13, con un porcentaje del 8,5%.

El colegio con mayor número de estudiantes que nunca se meten con nadie es el 3, con un porcentaje del 11%, seguido de los colegios 6 y 2 con unos porcentajes del 9,5% y del 9,4% respectivamente.

Podemos concluir diciendo que hay colegios en los que la agresión está más extendida que en otros. A este respecto, Campart y Lindström

(1997) ya apuntaban que en los colegios donde hay un clima escolar malo y donde a los estudiantes les disgusta la escuela, suelen producirse más actos agresivos. Por otro lado, tenemos conocimiento de que algunos de los colegios de la muestra tienen conciencia de estos problemas, y actualmente están llevando a cabo programas preventivos para paliar y evitar este tipo de conductas. Las diferencias halladas en los colegios pueden ser debidas en parte a este hecho. Otro aspecto que puede estar influyendo a nivel del centro es el tamaño del grupo-clase, ya que hay colegios más saturados, en relación al número de estudiantes por clase, que otros.



8.2.2.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM COLEGIO RURAL/URBANO.

¿Existe relación entre “ser agresor” y el hecho de asistir a colegios ubicados en Granada capital o en un pueblo? En esta investigación hemos considerado que vamos a asistir al colegio más cercano a nuestro domicilio y que, por tanto, podemos extrapolar estos resultados al hecho de vivir en Granada capital o en un pueblo de la provincia.

La tabla de contingencia asociada a este cruce y las pruebas de chi-cuadrado son las siguientes:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*COLEGIO RURAL/URBANO

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
COLEGIO	rural	Recuento	603	304	8	31	946
		% de PUEBLO	63,7%	32,1%	,8%	3,3%	100,0%
		% de PREG41	52,1%	57,6%	36,4%	70,5%	54,0%
	% del total	34,4%	17,4%	,5%	1,8%	54,0%	
urbano	Recuento	554	224	14	13	805	
	% de PUEBLO	68,8%	27,8%	1,7%	1,6%	100,0%	
	% de PREG41	47,9%	42,4%	63,6%	29,5%	46,0%	
	% del total	31,6%	12,8%	,8%	,7%	46,0%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PUEBLO	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 59

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,920 ^a	3	,008
Razón de verosimilitud	12,119	3	,007
N de casos válidos	1751		

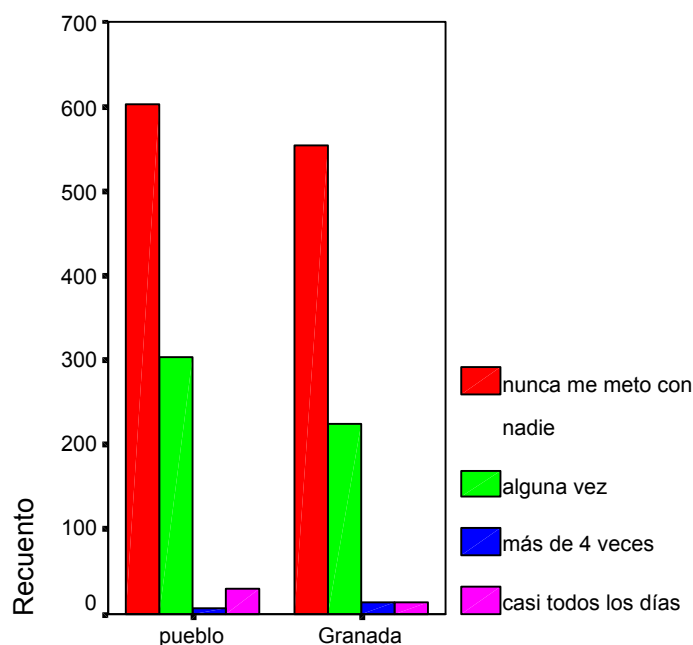
^a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 10,11.

El p-valor del contraste de la chi-cuadrado es 0,008, por lo tanto, aceptamos la hipótesis de dependencia entre ambas variables.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos observar que la frecuencia de maltratar a otros estudiantes todos los días es mayor en los pueblos que en Granada capital, mientras que la frecuencia de hacerlo varias veces al mes es mayor en la capital. Los porcentajes de meterse con los alumnos en las opciones de “nunca” o “sólo alguna vez” son un poco superiores en los pueblos que en Granada capital.

Con respecto a esta variable, los estudios anteriores son contradictorios, ya que nuestros resultados son similares a los extraídos por Olweus (1993) y contrarios a los obtenidos por Wolke y otros (2001). Una posible explicación de por qué se dan estas diferencias puede ser debido a que en las zonas rurales haya unas costumbres más violentas a la hora de resolver los conflictos y estas costumbres se hayan transmitido de generación en generación sin que nadie se las haya planteado. También creemos que influye la forma de vida que existe en las zonas rurales: el tipo de trabajo que se realiza (normalmente en la agricultura o pesca), el padre de familia como modelo a seguir, dominador del resto de la familia, la madre ama de casa, etc., son factores que pueden estar incidiendo en que se manifieste más la conducta agresiva en los pueblos frente a la ciudad. Del mismo modo, en las ciudades y pueblos grandes puede existir una conciencia mayor de estos problemas y, por consiguiente, se les puede estar prestando mayor atención.

Comprobamos que, aunque existen diferencias en los niveles de agresión entre Granada capital y el resto de la provincia, dichas diferencias no son demasiado importantes. Esto puede deberse a que Granada capital no es excesivamente grande en comparación con otras capitales de provincia. Además, al estar considerando en nuestro estudio a los alumnos de segundo ciclo de la ESO, nos encontramos con el problema de que los colegios de estos estudiantes no se ubican en pueblos pequeños, sino que estos colegios están en pueblos medianos-grandes, produciéndose un desplazamiento de los alumnos de pueblos pequeños a estos colegios para poder estudiar. Por tanto, los datos recogidos en este sentido hay que interpretarlos con cautela, porque estamos comparando Granada capital con zonas rurales que no lo son tanto, ya que hay pueblos de la provincia que tienen una forma de vida similar a la de Granada capital.



Ser agresor*colegio rural/urbano

8.2.3.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM TIPO DE COLEGIO PÚBLICO/CONCERTADO.

Al cruzar estas dos variables para buscar una posible relación obtenemos:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*COLEGIO PÚBLICO/CONCERTADO

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
COLEGIO	público	Recuento	705	346	9	28	1088
		% de PUBLICO	64,8%	31,8%	,8%	2,6%	100,0%
		% de PREG41	60,9%	65,5%	40,9%	63,6%	62,1%
		% del total	40,3%	19,8%	,5%	1,6%	62,1%
	Concertado	Recuento	452	182	13	16	663
		% de PUBLICO	68,2%	27,5%	2,0%	2,4%	100,0%
		% de PREG41	39,1%	34,5%	59,1%	36,4%	37,9%
		% del total	25,8%	10,4%	,7%	,9%	37,9%
Total		Recuento	1157	528	22	44	1751
		% de PUBLICO	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
		% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

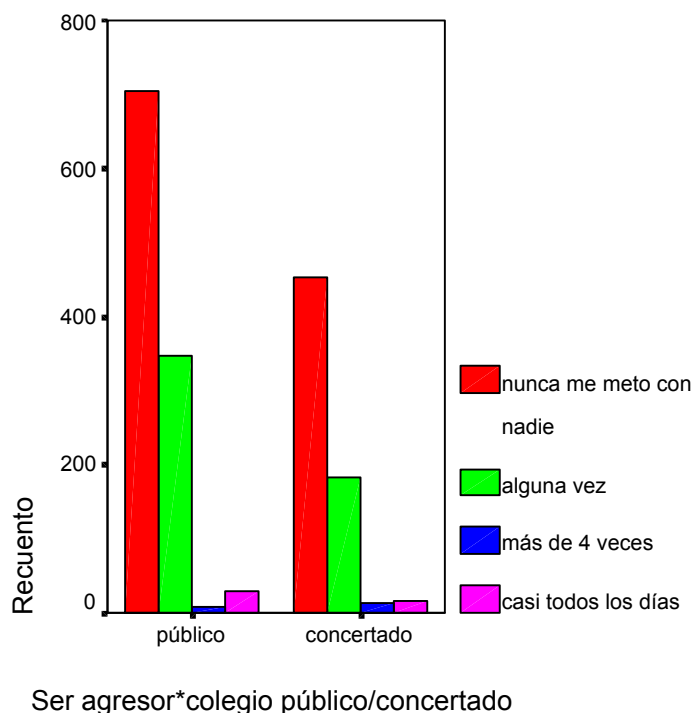
TABLA 60

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,552 ^a	3	,056
Razón de verosimilitud	7,418	3	,060
N de casos válidos	1751		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 8,33.

Al realizar la prueba de la chi-cuadrado obtenemos que el p-valor (significación Asintótica, bilateral) proporcionado por ésta, es mayor que el nivel de significación al cual estamos realizando la prueba. Por lo tanto, asumimos que existe independencia entre el maltratar a algún compañero y el estudiar en un centro concertado o público. Inicialmente se podría pensar que en los colegios concertados podría haber menos agresiones por tener más vigilancia en los recreos, tener niños de clases sociales más altas, ser colegios elitistas, etc. Parece que no es el caso, da igual que el colegio sea público o concertado, las agresiones se dan en los dos tipos de colegios y con unas diferencias despreciables.



8.2.4.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM UBICACIÓN DEL COLEGIO EN ZONAS MÁS O MENOS FAVORECIDAS.

Con este cruce pretendemos comprobar la relación entre el maltrato y la ubicación del colegio (favorecida/deprimida) donde estudian los alumnos. La tabla de contingencia resultante de cruzar la variable ubicación con el ítem 41 es:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*UBICACIÓN DEL COLEGIO FAVORECIDA/DEPRIMIDA

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
UBICACIÓN	favorecida	Recuento	317	121	5	8	451
		% de UBICACIÓN	70,3%	26,8%	1,1%	1,8%	100,0%
		% de PREG41	27,4%	22,9%	22,7%	18,2%	25,8%
		% del total	18,1%	6,9%	,3%	,5%	25,8%
	normal	Recuento	422	165	4	16	607
		% de UBICACIÓN	69,5%	27,2%	,7%	2,6%	100,0%
		% de PREG41	36,5%	31,3%	18,2%	36,4%	34,7%
		% del total	24,1%	9,4%	,2%	,9%	34,7%
	deprimida	Recuento	418	242	13	20	693
		% de UBICACIÓN	60,3%	34,9%	1,9%	2,9%	100,0%
		% de PREG41	36,1%	45,8%	59,1%	45,5%	39,6%
		% del total	23,9%	13,8%	,7%	1,1%	39,6%
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de UBICACIÓN	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 61

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,752 ^a	6	,003
Razón de verosimilitud	19,868	6	,003
N de casos válidos	1751		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,67.

En este caso, rechazamos la hipótesis de independencia entre las variables, al ser el p-valor (0,003) menor que el nivel de significación al cual estamos trabajando.

Se deduce de los datos expuestos que los porcentajes de individuos que maltratan a otros aumentan conforme empeora la zona en donde se encuentran ubicados los colegios. Igualmente, comprobamos que en las zonas favorecidas el 70,3% de los alumnos nunca se meten con nadie; en las zonas normales (no son zonas consideradas como deprimidas ni favorecidas) este porcentaje disminuye al 69,5%; en las zonas deprimidas, el porcentaje de alumnos que nunca se meten con nadie es del 60,3%. Al contrario ocurre con la opción de “me meto casi todos los días”, observando que en las zonas favorecidas este porcentaje es menor que en las zonas normales. A su vez, el porcentaje de las zonas normales es inferior que dicho porcentaje en las zonas deprimidas.

Estos datos coinciden con los encontrados en nuestro país por Cerezo Ramírez (1997). Esta investigadora encuentra que en los lugares desfavorecidos aparecen más agresores y más víctimas que en otras zonas, siendo por tanto la incidencia del *bullying* mayor.

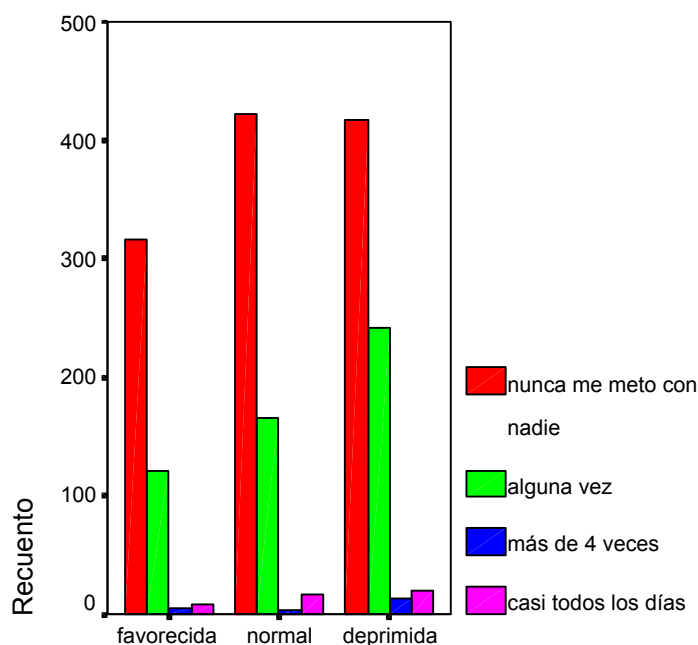
RECORDEMOS LA QUINTA HIPÓTESIS Y CON RESPECTO A ELLA CONCLUIMOS:

H5: «Si el colegio es público o se sitúa en zonas deprimidas, entonces habrá mayor incidencia del *bullying*».

La primera parte de la hipótesis no se confirma. El que los alumnos estudien en un colegio público o concertado es independiente de que se produzcan o no agresiones y también es independiente de que haya o no víctimas. Con respecto a la segunda parte de esta hipótesis decimos que se confirma en parte. El que haya más o menos agresores sí depende de la zona más o menos deprimida donde se ubique el colegio, como hemos podido comprobar. Como veremos más adelante, el que haya más o menos víctimas

no depende de la zona dónde se ubique el colegio, habrá víctimas en colegios ubicados en zonas favorecidas y en colegios ubicados en zonas marginadas.

Estos resultados no nos deben sorprender si consideramos que en las zonas deprimidas hay una mayor lucha por la supervivencia, por los pocos recursos disponibles. La vida en suburbios o en barrios marginados desencadena una serie de problemas y, como consecuencia, unas formas de resolución de los mismos, normalmente violentas, que no se presentan en otros lugares más favorecidos. Esta forma de resolver los problemas en la calle se trasladan a los colegios y a las familias que residen en dichos lugares. Es por tanto comprensible que los colegios que se sitúan en zonas deprimidas presenten mayores índices de agresión que otras zonas, y que a medida que mejore la zona de ubicación del colegio, también disminuyan las agresiones. Por otro lado, si en la infancia se ha vivido en unas condiciones de pobreza, por lo general, la madre va a prodigar menos cuidados a sus hijos, menos cariño, menos atención y vigilancia. A la vez, la educación de los hijos será peor, ya que los padres estarán trabajando y pensando cómo ahorrar para poder subsistir, en vez de dedicarle a sus hijos la atención que merecen. Además, hay que añadir, que en los barrios marginales, en donde hay pobreza, a la edad de nuestros sujetos, se forman pandillas que actúan conjuntamente para agredir, por lo que el índice de agresiones en estas zonas suele ser mayor. Estos grupos se dan apoyo entre sus miembros y a su vez rechazan y agreden a otros sujetos no pertenecientes a su grupo.



Ser agresor*ubicación del colegio

8.2.5.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON LA VARIABLE SEXO.

Con este cruce tratamos de descubrir si existe alguna relación entre el sexo de los alumnos y el comportamiento agresivo hacia sus compañeros. La tabla de contingencia resultante es la siguiente:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*SEXO DE LOS ESTUDIANTES

		PREG41				Total	
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días		
SEXO	varón	Recuento	506	297	15	33	851
		% de SEXO	59,5%	34,9%	1,8%	3,9%	100,0%
		% de PREG41	43,8%	56,3%	68,2%	75,0%	48,6%
		% del total	28,9%	17,0%	,9%	1,9%	48,6%
	mujer	Recuento	650	231	7	11	899
		% de SEXO	72,3%	25,7%	,8%	1,2%	100,0%
		% de PREG41	56,2%	43,8%	31,8%	25,0%	51,4%
		% del total	37,1%	13,2%	,4%	,6%	51,4%
Total		Recuento	1156	528	22	44	1750
		% de SEXO	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
		% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

TABLA 62

Pruebas de chi-cuadrado

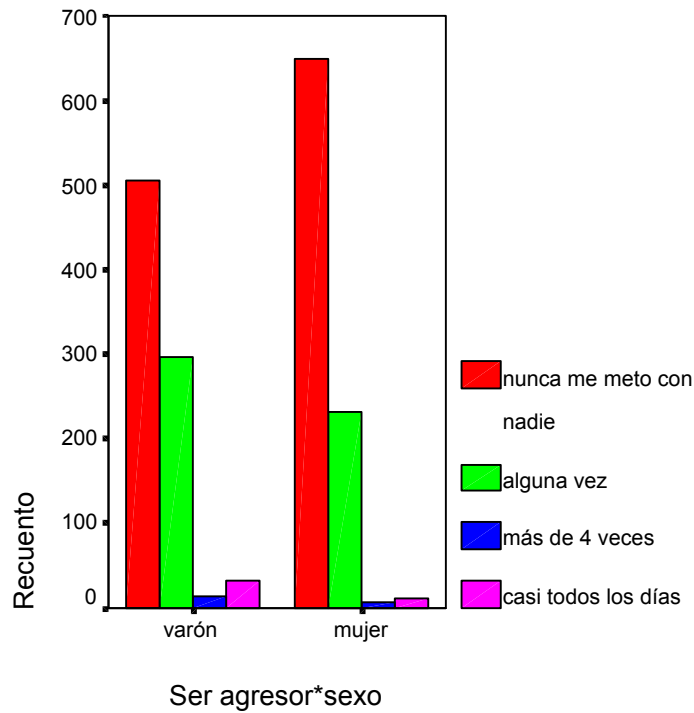
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,809 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	39,428	3	,000
N de casos válidos	1750		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 10,70.

El test de la chi-cuadrado resulta negativo, por lo tanto, aceptamos que existe relación de dependencia entre ambas variables.

Los varones presentan porcentajes más altos en todos los casos de comportamientos agresivos o intimidatorios, mientras que en las mujeres existe una mayor frecuencia en la opción de “nunca se meten con nadie”. Estos datos coinciden con los recogidos por Wolke y otros (2001) quien concluyó que los chicos agresivos triplicaban en número a las chicas agresivas.

Cabe preguntarse si estas diferencias son debidas al sexo como tal o a la construcción social del género al que se pertenece. Actualmente se sigue educando a los niños y niñas de forma distinta y mientras que las niñas deben ser más cariñosas, dulces, etc., los niños, por el contrario, son educados con otros valores como ser más duros, no manifestar sentimientos de dulzura o debilidad, etc. Posiblemente esta educación distinta en uno y otro sexo, sea la responsable de las diferencias encontradas en la incidencia del *bullying* en cada uno de los sexos.



8.2.6.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON LA VARIABLE EDAD.

Numerosos investigadores han demostrado que la edad influye en los procesos del *bullying*. Nosotros trataremos de describir si en nuestra investigación existe relación entre la edad y el comportamiento agresivo. Los resultados encontrados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*EDAD DE LOS ESTUDIANTES

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
EDAD 14	Recuento	255	105	7	15	382	
	% de EDAD	66,8%	27,5%	1,8%	3,9%	100,0%	
	% de PREG41	22,1%	19,9%	31,8%	34,1%	21,8%	
	% del total	14,6%	6,0%	,4%	,9%	21,8%	
15	Recuento	488	222	12	11	733	
	% de EDAD	66,6%	30,3%	1,6%	1,5%	100,0%	
	% de PREG41	42,3%	42,0%	54,5%	25,0%	41,9%	
	% del total	27,9%	12,7%	,7%	,6%	41,9%	
16	Recuento	302	168		13	483	
	% de EDAD	62,5%	34,8%		2,7%	100,0%	
	% de PREG41	26,1%	31,8%		29,5%	27,6%	
	% del total	17,3%	9,6%		,7%	27,6%	
17	Recuento	98	31	3	5	137	
	% de EDAD	71,5%	22,6%	2,2%	3,6%	100,0%	
	% de PREG41	8,5%	5,9%	13,6%	11,4%	7,8%	
	% del total	5,6%	1,8%	,2%	,3%	7,8%	
18	Recuento	12	2			14	
	% de EDAD	85,7%	14,3%			100,0%	
	% de PREG41	1,0%	,4%			,8%	
	% del total	,7%	,1%			,8%	
Total	Recuento	1155	528	22	44	1749	
	% de EDAD	66,0%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,0%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 63

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,656 ^a	12	,009
Razón de verosimilitud	33,201	12	,001
N de casos válidos	1749		

a. 6 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,18.

Las pruebas realizadas nos llevan a aceptar las hipótesis de dependencia entre ambas variables.

Constatamos que los porcentajes de estudiantes que nunca se meten con nadie aumentan conforme lo hace la edad, alcanzando los valores extremos de meterse casi todos los días a los 14 años y más de cuatro veces

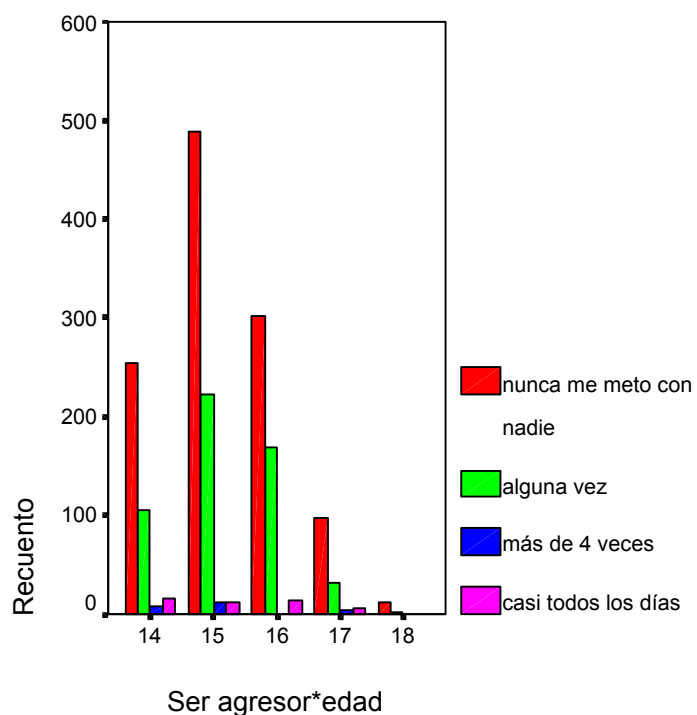
para los 15 años. Por tanto, constatamos que a medida que aumenta la edad hay menos sujetos agresores. Hay más sujetos agresores a los 14 años que a los 15, y más agresores a los 15 que a los 16, y así sucesivamente. En opinión de Hopkins (1987), los adolescentes aprenden a estas edades una serie de habilidades sociales que permiten nuevas formas de comunicación y de obtener lo que se desea, por medios no violentos. En opinión de este autor, se utiliza menos la agresión física y se comienza a utilizar el diálogo y los intercambios como sustituto de la fuerza. Puede que sean estas habilidades sociales nuevas, junto con otras variables sociales, las que expliquen la disminución de las agresiones conforme se avanza en edad.

RECORDEMOS LA TERCERA HIPÓTESIS:

H3: «Si los sujetos tienen 15 o más años, entonces la frecuencia de ser agresor aumenta, con respecto a otras edades inferiores. Si la edad de los sujetos es de 14 años, la frecuencia de ser víctima, será mayor que a otras edades superiores.».

De esta hipótesis podemos concluir que la primera parte de ella (respecto a ser agresor) se confirma parcialmente, pues los alumnos que tienen 15 años sí presentan mayor porcentaje de agresiones que a cualquier otra edad. Pero en contra de dicha hipótesis hemos notado que, a medida que el alumno crece, estas agresiones disminuyen y apenas se producen a los 16, 17 ó 18 años.

Teniendo como referencia lo anteriormente expuesto, nos preguntamos si el haber prolongado, de forma obligatoria, el período de escolarización es beneficioso o no para los estudiantes. Como veremos más adelante, hay alumnos que no están interesados en lo que se les enseñan, no les preocupan sus calificaciones y se encuentran forzados a asistir a clase. ¿Son estos alumnos los que impiden el desarrollo normal de las clases? ¿Son estos mismos alumnos los que se meten con sus compañeros? A estas y a otras cuestiones trataremos de ir dando respuesta a lo largo de esta investigación.



8.2.7.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 1. ¿CON QUIÉN VIVES?

En este apartado estableceremos una posible relación entre la conducta agresiva y con quiénes viven los estudiantes que estamos considerando. El cruce de ambos ítems se expone a continuación:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿CON QUIÉN VIVES?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG.1	padres	Recuento	1079	490	21	41	1631
		% de PREG.1	66,2%	30,0%	1,3%	2,5%	100,0%
		% de PREG41	93,3%	92,8%	95,5%	93,2%	93,1%
		% del total	61,6%	28,0%	1,2%	2,3%	93,1%
	sólo con uno	Recuento	59	27	1	2	89
		% de PREG.1	66,3%	30,3%	1,1%	2,2%	100,0%
		% de PREG41	5,1%	5,1%	4,5%	4,5%	5,1%
		% del total	3,4%	1,5%	,1%	,1%	5,1%
	familiares	Recuento	15	9			24
		% de PREG.1	62,5%	37,5%			100,0%
		% de PREG41	1,3%	1,7%			1,4%
		% del total	,9%	,5%			1,4%
	residencia	Recuento	4	2		1	7
		% de PREG.1	57,1%	28,6%		14,3%	100,0%
		% de PREG41	,3%	,4%		2,3%	,4%
		% del total	,2%	,1%		,1%	,4%
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG.1	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 64

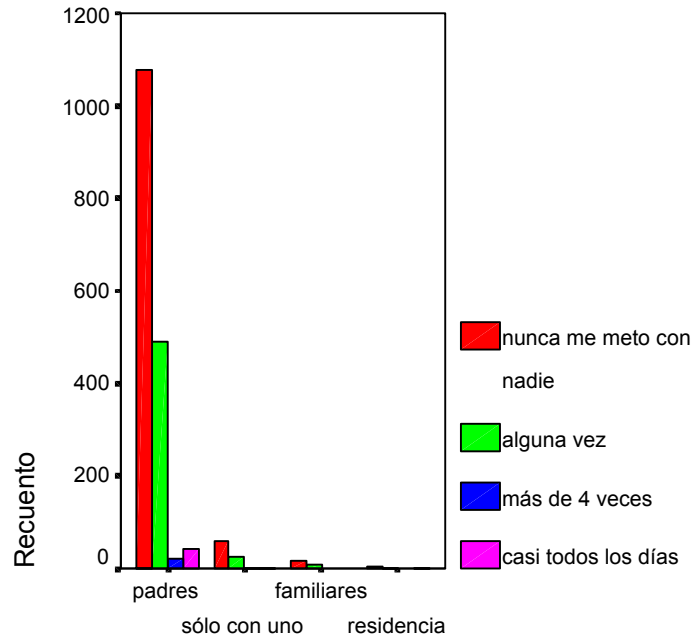
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,480 ^a	9	,791
Razón de verosimilitud	4,414	9	,882
N de casos válidos	1751		

a. 8 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

Al analizar las pruebas de chi-cuadrado obtenemos que las dos variables son independientes, resulta un estadístico χ^2 con valor 5,48 y p-valor de 0,791. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que el comportarse de forma violenta o pacífica con algunos compañeros es totalmente independiente de con quiénes viven los estudiantes. Esto tiene su explicación: si el alumno no ve actos violentos entre los suyos, esto es, la gente con quienes convive, ya sean familiares o no, que son los más significativos para él y, observa otras formas de resolver los conflictos, más

pacíficas e igual de eficientes, este alumno, al no haber observado violencia, no responderá con ella en situaciones conflictivas.



Ítem 41* ítem 1

8.2.8.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 2. ¿CÓMO TE SIENTES EN CASA?

Con este cruce intentamos verificar si se establece una relación entre la agresión y cómo se sienten los alumnos en su casa.

La tabla siguiente muestra los resultados de este cruce:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿CÓMO TE SIENTES EN CASA?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG.2	a gusto	Recuento	718	283	8	14	1023
		% de PREG.2	70,2%	27,7%	,8%	1,4%	100,0%
		% de PREG41	62,1%	53,6%	36,4%	31,8%	58,4%
		% del total	41,0%	16,2%	,5%	,8%	58,4%
	normal	Recuento	402	223	8	24	657
		% de PREG.2	61,2%	33,9%	1,2%	3,7%	100,0%
		% de PREG41	34,7%	42,2%	36,4%	54,5%	37,5%
		% del total	23,0%	12,7%	,5%	1,4%	37,5%
	no a gusto	Recuento	31	17	2	5	55
		% de PREG.2	56,4%	30,9%	3,6%	9,1%	100,0%
		% de PREG41	2,7%	3,2%	9,1%	11,4%	3,1%
		% del total	1,8%	1,0%	,1%	,3%	3,1%
mal	Recuento	5	5	4	1	15	
	% de PREG.2	33,3%	33,3%	26,7%	6,7%	100,0%	
	% de PREG41	,4%	,9%	18,2%	2,3%	,9%	
	% del total	,3%	,3%	,2%	,1%	,9%	
	Recuento	1				1	
	% de PREG.2	100,0%				100,0%	
	% de PREG41	,1%				,1%	
	% del total	,1%				,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG.2	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 65

Pruebas de chi-cuadrado

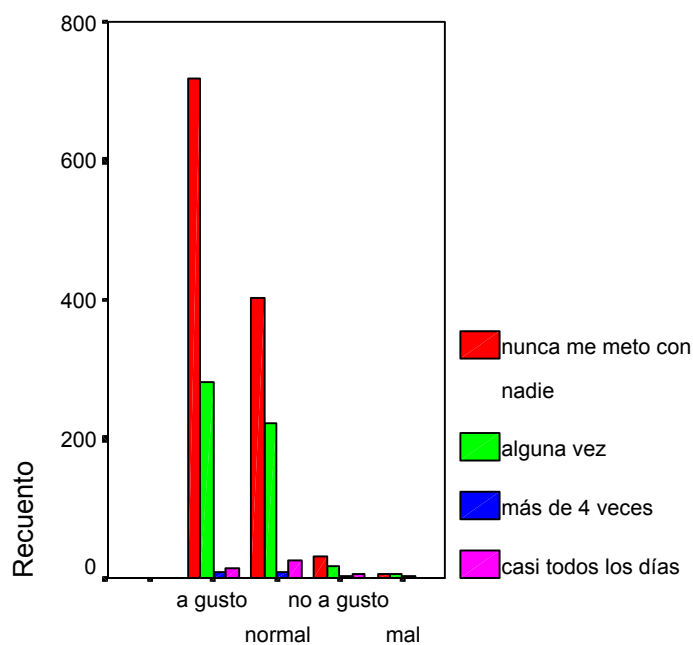
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	114,651 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	51,143	12	,000
N de casos válidos	1751		

a. 9 casillas (45,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Analizando las pruebas de chi-cuadrado, lo primero que destacamos es que rechazamos la hipótesis de independencia entre las dos variables, ya que el p-valor de este contraste es menor que nuestro nivel de significación. En la tabla 65 se observa que la mayoría de los estudiantes que se sienten mal o no están a gusto en su casa, presentan unos mayores porcentajes en agresividad, frente a los alumnos que se encuentran normal y a gusto.

No es de extrañar que aquellos estudiantes que se sienten mal en su hogar sean más propensos a ser agresivos con sus compañeros. Tendríamos que conocer por qué estos alumnos se encuentran mal en casa, aunque, suponemos que el ambiente y las relaciones familiares no deben ser demasiado buenas, lo que como ya hemos comentado, influye en la conducta que se manifiesta fuera del hogar. Stevens y colaboradores, (2002) o Costa Cabanillas y Morales (1998), entre otros, apuntaban que el ambiente familiar es un importante predictivo de las conductas agresivas que se producen.

Cuando entre los miembros de las familias no existe cariño, no hay afecto y se desatiende el cuidado de los hijos, sobre todo cuando éstos son pequeños, normalmente este hecho genera niños que no son cariñosos y que se muestran más hostiles y agresivos en las relaciones con los demás. A medida que el niño crece, por lo general, estos problemas no se corrigen y estos sujetos no encuentran cariño ni apoyo en su casa y es por lo que no quieren estar en ella y se encuentran mal con su familia. Éste es el motivo por el que estos sujetos prefieren estar con los amigos a estar en casa.



Ítem 41* ítem 2

8.2.9.-CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 3. ¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?

A continuación vamos a tratar de dilucidar si la conducta agresiva está relacionada con la relación que mantienen los padres de los alumnos entre sí.

En la tabla que exponemos a continuación se describe la respuesta a esta cuestión:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG.3	buenas	Recuento	987	454	16	33	1490
		% de PREG.3	66,2%	30,5%	1,1%	2,2%	100,0%
		% de PREG41	85,3%	86,0%	72,7%	75,0%	85,1%
		% del total	56,4%	25,9%	,9%	1,9%	85,1%
	discuten	Recuento	85	42	5	8	140
		% de PREG.3	60,7%	30,0%	3,6%	5,7%	100,0%
		% de PREG41	7,3%	8,0%	22,7%	18,2%	8,0%
		% del total	4,9%	2,4%	,3%	,5%	8,0%
	separados	Recuento	61	23		2	86
		% de PREG.3	70,9%	26,7%		2,3%	100,0%
		% de PREG41	5,3%	4,4%		4,5%	4,9%
		% del total	3,5%	1,3%		,1%	4,9%
fallecido	Recuento	22	7	1	1	31	
	% de PREG.3	71,0%	22,6%	3,2%	3,2%	100,0%	
	% de PREG41	1,9%	1,3%	4,5%	2,3%	1,8%	
	% del total	1,3%	,4%	,1%	,1%	1,8%	
	Recuento	2	2			4	
	% de PREG.3	50,0%	50,0%			100,0%	
	% de PREG41	,2%	,4%			,2%	
	% del total	,1%	,1%			,2%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG.3	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 66

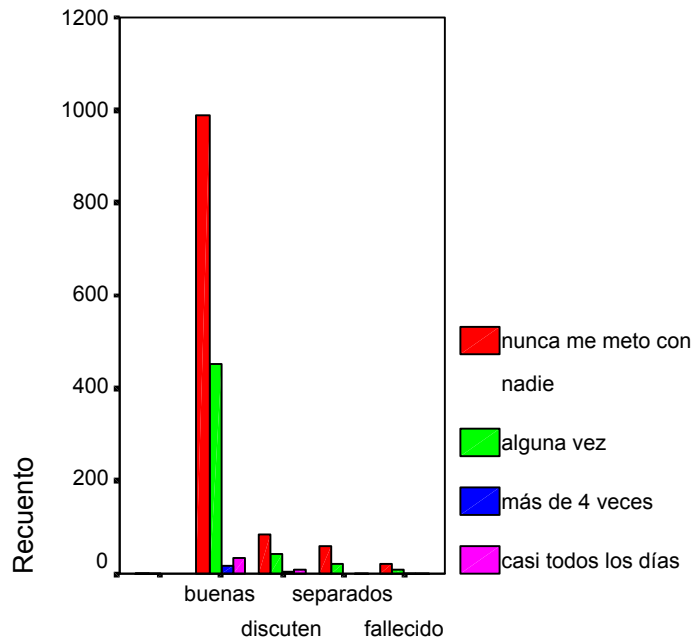
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,552 ^a	12	,130
Razón de verosimilitud	14,997	12	,242
N de casos válidos	1751		

a. 10 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Al realizar esta prueba, aceptamos que estas dos variables son totalmente independientes según el test de independencia de la χ^2 . No parece que los padres sean el modelo del que se aprenden las conductas violentas ya que hemos comprobado que no influye el cómo se lleven los padres entre sí. A este propósito no puede olvidarse, que en este periodo (adolescencia) en el que se encuentran nuestros sujetos, los padres no son un modelo a

seguir, ya que en la adolescencia, por lo general, se produce un distanciamiento de los progenitores, y pasan a ser los amigos el modelo fundamental del que se imitan las conductas.



Ítem 41* ítem 3

**8.2.10.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 4
¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?**

¿Hay relación entre el ítem tiempo que pasan los estudiantes con los padres y la conducta agresiva?. Analizando los datos observamos que:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG.4	no	Recuento	153	83	2	5	243
		% de PREG.4	63,0%	34,2%	,8%	2,1%	100,0%
		% de PREG41	13,2%	15,7%	9,1%	11,4%	13,9%
		% del total	8,7%	4,7%	,1%	,3%	13,9%
	sí, mi madre	Recuento	328	149	7	9	493
		% de PREG.4	66,5%	30,2%	1,4%	1,8%	100,0%
		% de PREG41	28,3%	28,2%	31,8%	20,5%	28,2%
		% del total	18,7%	8,5%	,4%	,5%	28,2%
	sí, mi padre	Recuento	47	17		3	67
		% de PREG.4	70,1%	25,4%		4,5%	100,0%
		% de PREG41	4,1%	3,2%		6,8%	3,8%
		% del total	2,7%	1,0%		,2%	3,8%
	sí ,pero no conmigo	Recuento	102	53	5	7	167
		% de PREG.4	61,1%	31,7%	3,0%	4,2%	100,0%
		% de PREG41	8,8%	10,0%	22,7%	15,9%	9,5%
		% del total	5,8%	3,0%	,3%	,4%	9,5%
	sí	Recuento	401	161	5	13	580
		% de PREG.4	69,1%	27,8%	,9%	2,2%	100,0%
		% de PREG41	34,7%	30,5%	22,7%	29,5%	33,1%
		% del total	22,9%	9,2%	,3%	,7%	33,1%
	otros	Recuento	122	64	3	6	195
		% de PREG.4	62,6%	32,8%	1,5%	3,1%	100,0%
		% de PREG41	10,5%	12,1%	13,6%	13,6%	11,1%
		% del total	7,0%	3,7%	,2%	,3%	11,1%
		Recuento	4	1		1	6
		% de PREG.4	66,7%	16,7%		16,7%	100,0%
		% de PREG41	,3%	,2%		2,3%	,3%
		% del total	,2%	,1%		,1%	,3%
Total		Recuento	1157	528	22	44	1751
		% de PREG.4	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
		% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

TABLA 67

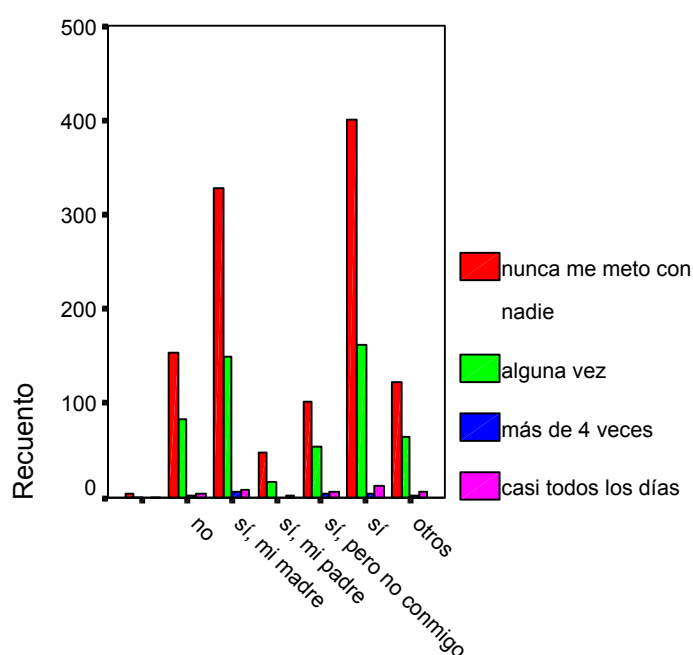
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,692 ^a	18	,246
Razón de verosimilitud	18,569	18	,419
N de casos válidos	1751		

a. 11 casillas (39,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

Las dos variables son independientes, ya que el estadístico de la chi-cuadrado tiene un p-valor de 0,246, por lo tanto, aceptamos la

independencia entre la pregunta 41 y si los padres de los alumnos pasan poco o mucho tiempo con ellos o no. Estos datos confirman los obtenidos en el cruce anterior, ya que los padres no parece que sean el modelo del que se aprenden las conductas violentas en la adolescencia.



Ítem 41* ítem 4

8.2.11.- CRUCE DEL ÍTEM "SER AGRESOR" CON EL ÍTEM 5. ¿CON QUIÉN PASAS LOS FINES DE SEMANA?

Analizaremos si estas dos variables (agresión y con quién se está los fines de semana) son independientes o dependientes. Los resultados obtenidos nos muestran que:

Tabla de contingencia PREG.5 * PREG41

		PREG41				Total	
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días		
PREG.5	con familia	Recuento	384	152	7	15	558
		% de PREG.5	68,8%	27,2%	1,3%	2,7%	100,0%
		% de PREG41	33,2%	28,8%	31,8%	34,1%	31,9%
		% del total	21,9%	8,7%	,4%	,9%	31,9%
	veo poco a mi familia	Recuento	63	41	1	5	110
		% de PREG.5	57,3%	37,3%	,9%	4,5%	100,0%
		% de PREG41	5,4%	7,8%	4,5%	11,4%	6,3%
		% del total	3,6%	2,3%	,1%	,3%	6,3%
	amigos	Recuento	538	264	9	16	827
		% de PREG.5	65,1%	31,9%	1,1%	1,9%	100,0%
		% de PREG41	46,5%	50,0%	40,9%	36,4%	47,2%
		% del total	30,7%	15,1%	,5%	,9%	47,2%
sólo	Recuento	15	8	3		26	
	% de PREG.5	57,7%	30,8%	11,5%		100,0%	
	% de PREG41	1,3%	1,5%	13,6%		1,5%	
	% del total	,9%	,5%	,2%		1,5%	
otro	Recuento	155	63	2	8	228	
	% de PREG.5	68,0%	27,6%	,9%	3,5%	100,0%	
	% de PREG41	13,4%	11,9%	9,1%	18,2%	13,0%	
	% del total	8,9%	3,6%	,1%	,5%	13,0%	
	Recuento	2				2	
	% de PREG.5	100,0%				100,0%	
	% de PREG41	,2%				,1%	
	% del total	,1%				,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG.5	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 68

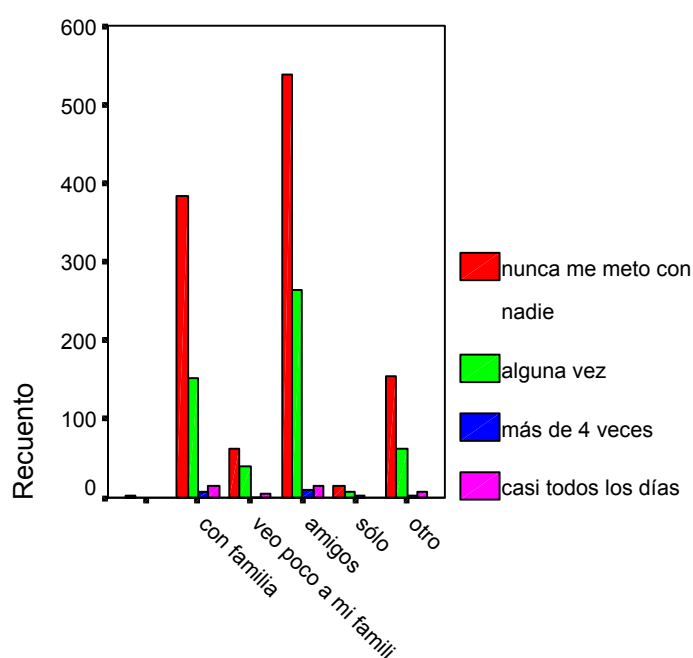
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,206 ^a	15	,002
Razón de verosimilitud	22,249	15	,101
N de casos válidos	1751		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,03.

Podemos concluir que existe dependencia entre ambas variables. Si analizamos la tabla de contingencia 68, comprobamos que los alumnos que más agreden a otros son aquellos que están solos los fines de semana o que ven poco a su familia. Los alumnos que menos se meten con otros son aquellos que están con la familia o con los amigos, siendo estos porcentajes del 68,8% y del 65,1% respectivamente. Si los datos obtenidos en el cruce con el ítem anterior nos decían que no influye en “ser agresor” el tiempo que pasan los estudiantes con sus padres, ahora advertimos, por el contrario,

que sí influye el que los alumnos estén los fines de semana con su familia. Podemos pensar que ello es debido a que es importante el tiempo que pasan los estudiantes con sus hermanos, además de con sus padres, y que es de ellos de los que se aprenden conductas no violentas.



Ítem 41* ítem 5

8.2.12.- CRUCE DEL ÍTEM "SER AGRESOR" CON EL ÍTEM 6. ¿DISCUTES CON TUS PADRES?

Vamos a tratar de discernir si el hecho de que un alumno discuta con sus padres en vez de dialogar con ellos es un indicativo de que dicho alumno agrede a sus compañeros. La tabla de contingencia del cruce entre la agresión y la variable discutir con los padres es la siguiente:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG.6	no	Recuento	454	154	3	14	625
		% de PREG.6	72,6%	24,6%	,5%	2,2%	100,0%
		% de PREG41	39,2%	29,2%	13,6%	31,8%	35,7%
		% del total	25,9%	8,8%	,2%	,8%	35,7%
	dialogo	Recuento	393	171	5	8	577
		% de PREG.6	68,1%	29,6%	,9%	1,4%	100,0%
		% de PREG41	34,0%	32,4%	22,7%	18,2%	33,0%
		% del total	22,4%	9,8%	,3%	,5%	33,0%
	me dan todo	Recuento	32	18	1		51
		% de PREG.6	62,7%	35,3%	2,0%		100,0%
		% de PREG41	2,8%	3,4%	4,5%		2,9%
		% del total	1,8%	1,0%	,1%		2,9%
siempre dice no	Recuento	42	34	4	2	82	
	% de PREG.6	51,2%	41,5%	4,9%	2,4%	100,0%	
	% de PREG41	3,6%	6,4%	18,2%	4,5%	4,7%	
	% del total	2,4%	1,9%	,2%	,1%	4,7%	
discutimos	Recuento	119	97	8	10	234	
	% de PREG.6	50,9%	41,5%	3,4%	4,3%	100,0%	
	% de PREG41	10,3%	18,4%	36,4%	22,7%	13,4%	
	% del total	6,8%	5,5%	,5%	,6%	13,4%	
otros	Recuento	115	53	1	10	179	
	% de PREG.6	64,2%	29,6%	,6%	5,6%	100,0%	
	% de PREG41	9,9%	10,0%	4,5%	22,7%	10,2%	
	% del total	6,6%	3,0%	,1%	,6%	10,2%	
	Recuento	2	1			3	
	% de PREG.6	66,7%	33,3%			100,0%	
	% de PREG41	,2%	,2%			,2%	
	% del total	,1%	,1%			,2%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG.6	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 69

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	71,742 ^a	18	,000
Razón de verosimilitud	65,968	18	,000
N de casos válidos	1751		

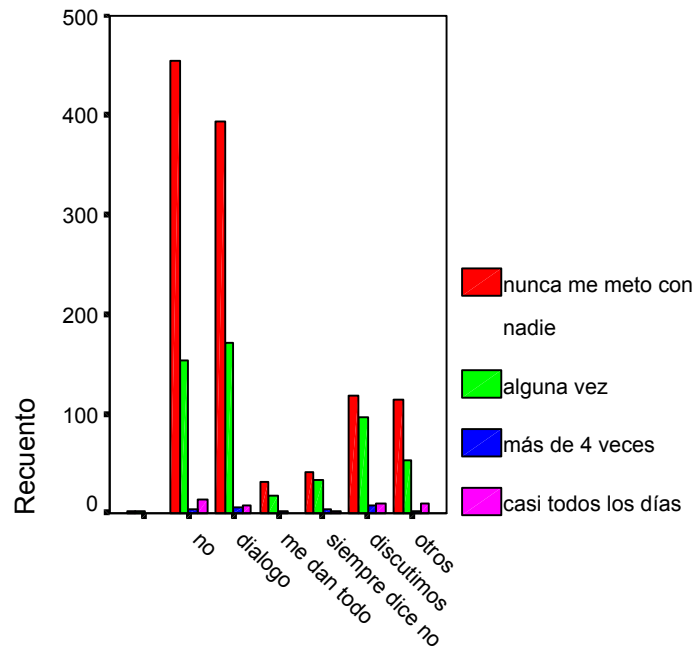
a. 11 casillas (39,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

A partir de las pruebas de chi-cuadrado, asumimos que existe dependencia entre ambas variables. Si analizamos la tabla de contingencia observamos que el porcentaje de las agresiones disminuye conforme vamos cambiando de modalidad de respuesta, es decir, el porcentaje de los que no

discuten y nunca se meten con nadie, es del 72,6%. Para los que dialogan y no se meten con nadie el porcentaje es del 68,1%; para aquellos a los que les dan todo, dicho porcentaje es del 62,7%; por último, para los alumnos a los que siempre les dicen que no, el porcentaje baja al 51,2%, y los alumnos que discuten con sus padres en la opción de “no me meto con nadie” el porcentaje es del 50,9%.

A partir de estos resultados podemos decir que sí hay relación entre discutir con los padres y “ser agresor”, de forma que aquellos estudiantes que sí discuten con los padres, seguidos de los estudiantes cuyos padres son muy restrictivos en la educación de sus hijos y “siempre dicen no”, son los que más agreden a otros. Cuando la educación que reciben los hijos por parte de sus padres es restrictiva, Pellegrini y otros (1999), Torrego y otros (2000) y Ángulo Sainz (2001) opinaban que estos modelos de dominio-sumisión son extrapolados por los hijos a otros ambientes, en donde pasan de ser los dominados (como ocurre en la relación con los padres) a ser los dominadores. Además, los modelos violentos que se puedan vivir dentro de la familia serán extrapolados a otros espacios extrafamiliares, y en esta investigación hemos averiguado que los estudiantes agresores no se encuentran a gusto en casa y esto será debido al ambiente hostil que allí encuentran.

Tenemos que añadir que igual de malo consideramos dar una educación restrictiva que una educación incongruente, laxa o permisiva. Si a los niños desde pequeños no se les enseña qué está bien y qué está mal, o lo que les está permitido y lo que no, y se les deja hacer uso de la fuerza con sus hermanos tanto en el colegio, como en la calle, o incluso con otros miembros de la familia, estaremos favoreciendo que en un futuro sigan mostrando estas conductas, y cuanto mayores sean los niños (en nuestro caso adolescentes) más difícil será erradicar estos comportamientos.



Ítem 41* ítem 6

8.2.13.- CRUCE DEL ÍTEM "SER AGRESOR" CON EL ÍTEM 7.
¿DISCUTES EN TU CASA CON TUS HERMANOS?

En este apartado deseamos comprobar si existe alguna relación entre el maltrato a los compañeros y el hecho de que los alumnos discutan o no con sus hermanos. Esta relación se muestra en la siguiente tabla:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*DISCUTES CON TUS HERMANOS?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG.7	no tengo	Recuento	91	30		3	124
		% de PREG.7	73,4%	24,2%		2,4%	100,0%
		% de PREG41	7,9%	5,7%		6,8%	7,1%
		% del total	5,2%	1,7%		,2%	7,1%
	no	Recuento	378	133	3	11	525
		% de PREG.7	72,0%	25,3%	,6%	2,1%	100,0%
		% de PREG41	32,7%	25,2%	13,6%	25,0%	30,0%
		% del total	21,6%	7,6%	,2%	,6%	30,0%
	uso la fuerza	Recuento	71	67	7	14	159
		% de PREG.7	44,7%	42,1%	4,4%	8,8%	100,0%
		% de PREG41	6,1%	12,7%	31,8%	31,8%	9,1%
		% del total	4,1%	3,8%	,4%	,8%	9,1%
	diálogo	Recuento	229	100	4	3	336
		% de PREG.7	68,2%	29,8%	1,2%	,9%	100,0%
		% de PREG41	19,8%	18,9%	18,2%	6,8%	19,2%
		% del total	13,1%	5,7%	,2%	,2%	19,2%
	intervienen mis padres y castigo	Recuento	110	52	3	4	169
		% de PREG.7	65,1%	30,8%	1,8%	2,4%	100,0%
		% de PREG41	9,5%	9,8%	13,6%	9,1%	9,7%
		% del total	6,3%	3,0%	,2%	,2%	9,7%
	intervienen mis padres y no castigo	Recuento	147	85	5	5	242
		% de PREG.7	60,7%	35,1%	2,1%	2,1%	100,0%
		% de PREG41	12,7%	16,1%	22,7%	11,4%	13,8%
		% del total	8,4%	4,9%	,3%	,3%	13,8%
	otros	Recuento	131	60		4	195
		% de PREG.7	67,2%	30,8%		2,1%	100,0%
		% de PREG41	11,3%	11,4%		9,1%	11,1%
		% del total	7,5%	3,4%		,2%	11,1%
		Recuento		1			1
		% de PREG.7		100,0%			100,0%
		% de PREG41		,2%			,1%
		% del total		,1%		,1%	
Total		Recuento	1157	528	22	44	1751
		% de PREG.7	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
		% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

TABLA 70

Pruebas de chi-cuadrado

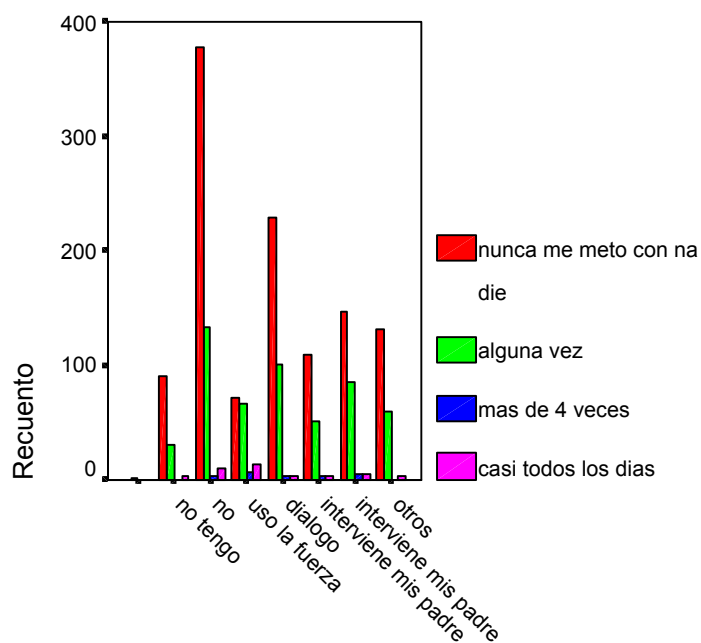
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	83,029 ^a	21	,000
Razón de verosimilitud	74,409	21	,000
N de casos válidos	1751		

a. 14 casillas (43,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

En este caso el p-valor de este análisis es menor que el nivel de significación al cual estamos haciendo el análisis, que es de 0,05, por ello, asumimos que existe relación de dependencia entre ambas variables.

Se constata que la mayoría de los resultados son parecidos, salvo para el caso en el que los estudiantes usan la fuerza, ya que el porcentaje de los que no se meten con nadie (44,7%) es muy inferior que esta misma respuesta en el resto de modalidades (no tengo hermanos, no discuto, dialogo, intervienen mis padres). Además, aquellos alumnos que usan la fuerza con sus hermanos son los que mayor porcentaje presentan en la opción de agredir “casi todos los días”, con un porcentaje del 8,8%. Parece claro que los alumnos que usan la fuerza en casa con sus hermanos, también lo hacen con sus compañeros. Confirmamos cada vez con más certeza, que esta conducta violenta se generaliza a todos los ambientes con facilidad, si los consecuentes de la conducta violenta son positivos.

Teniendo como referencia lo anteriormente expuesto, defendemos que la persona se forma y aprende del ambiente que le rodea y, por tanto, mantenemos que los procesos del *bullying* se aprenden. El ser agresor o agredido no es algo innato, sino que aparecen a partir de un proceso de aprendizaje, en el que es fundamental el tipo de relación que se mantenga con los hermanos, padres, amigos y compañeros.



Ítem 41* ítem 7

8.2.14.- CRUCE DEL ÍTEM "SER AGRESOR" CON EL ÍTEM 8. ¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?

Los alumnos que se sienten mal en el colegio o que no quieren estar en él por falta de interés ¿son los que más agreden a sus compañeros? Deseamos constatar si existe relación entre la agresión y cómo se siente el alumno en el colegio. Las respuestas a esta pregunta que nos hacemos quedan reflejadas a continuación:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG.8	muy bien	Recuento	164	61	2	9	236
		% de PREG.8	69,5%	25,8%	,8%	3,8%	100,0%
		% de PREG41	14,2%	11,6%	9,1%	20,5%	13,5%
	bien	Recuento	705	304	12	17	1038
		% de PREG.8	67,9%	29,3%	1,2%	1,6%	100,0%
		% de PREG41	60,9%	57,6%	54,5%	38,6%	59,3%
	a veces lo paso mal	Recuento	258	140	7	11	416
		% de PREG.8	62,0%	33,7%	1,7%	2,6%	100,0%
		% de PREG41	22,3%	26,5%	31,8%	25,0%	23,8%
	muy mal	Recuento	30	21	1	7	59
		% de PREG.8	50,8%	35,6%	1,7%	11,9%	100,0%
		% de PREG41	2,6%	4,0%	4,5%	15,9%	3,4%
	Recuento		2			2	
	% de PREG.8		100,0%			100,0%	
	% de PREG41		,4%			,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG.8	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 71

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,072 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	29,774	12	,003
N de casos válidos	1751		

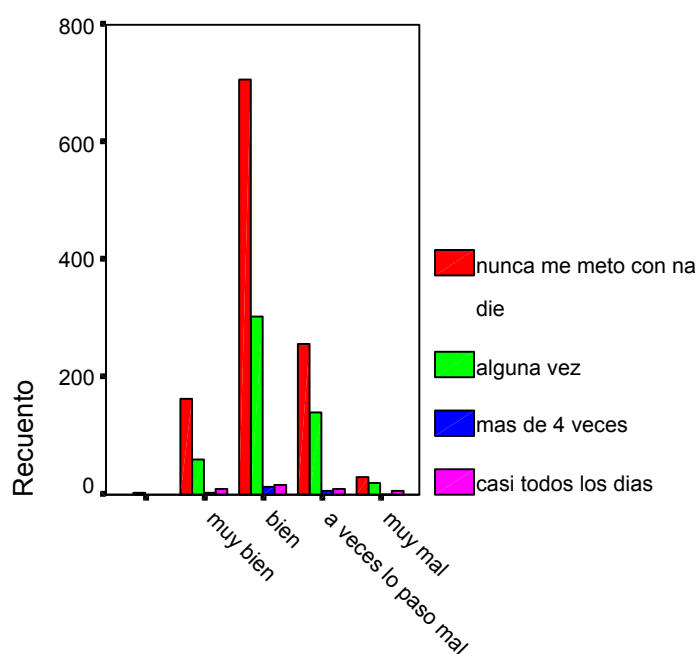
a. 7 casillas (35,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Analizando los resultados a un nivel de significación del 0,05, rechazamos la hipótesis de independencia entre ambas variables.

Para las posibles respuestas del ítem 8, los porcentajes de estudiantes que nunca se meten con nadie, disminuyen conforme se sienten peor en el colegio, mientras que los porcentajes de los que se casi todos los días se meten con sus compañeros van aumentando de manera inversa a la anterior. Los alumnos que agreden no se encuentran a gusto en ninguna parte, ni en

su casa, ni en el colegio y como veremos más adelante no tienen interés por lo que se enseña en clase, no les importan sus calificaciones, etc.

En definitiva, a medida que los alumnos se encuentran peor en el colegio o no desean estar en él se producen más casos de agresión. Esto se debe a que si un alumno no tiene interés por lo que enseñan en clase y piensa que está perdiendo el tiempo, no está pensando en aprender, sino en que terminen las clases y dedicarse a otras cosas. Estos alumnos son los menos disciplinados, los más disruptivos y los que presentan mayor absentismo escolar, como recoge Horowitz (1998).



Ítem 41* ítem 8

**8.2.15.- CRUCE DEL ÍTEM "SER AGRESOR" CON EL ÍTEM 9.
¿SIENTES MIEDO CUANDO VAS O ESTÁS EN EL
COLEGIO?**

Con este cruce intentamos verificar si existe algún tipo de relación entre estas dos variables (agresión y sentir o no miedo yendo al colegio o

cuando se está en el mismo). Para ello, calculamos la tabla de contingencia y el estadístico de la chi-cuadrado, los cuales mostramos a continuación:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿SIENTES MIEDO EN EL COLEGIO?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG.9	nunca	Recuento	896	421	18	37	1372
		% de PREG.9	65,3%	30,7%	1,3%	2,7%	100,0%
		% de PREG41	77,4%	79,7%	81,8%	84,1%	78,4%
		% del total	51,2%	24,0%	1,0%	2,1%	78,4%
	algunas veces	Recuento	236	97	4	4	341
		% de PREG.9	69,2%	28,4%	1,2%	1,2%	100,0%
		% de PREG41	20,4%	18,4%	18,2%	9,1%	19,5%
		% del total	13,5%	5,5%	,2%	,2%	19,5%
	a menudo	Recuento	13	5		2	20
		% de PREG.9	65,0%	25,0%		10,0%	100,0%
		% de PREG41	1,1%	,9%		4,5%	1,1%
		% del total	,7%	,3%		,1%	1,1%
casi todos los días	Recuento	12	5		1	18	
	% de PREG.9	66,7%	27,8%		5,6%	100,0%	
	% de PREG41	1,0%	,9%		2,3%	1,0%	
	% del total	,7%	,3%		,1%	1,0%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG.9	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 72

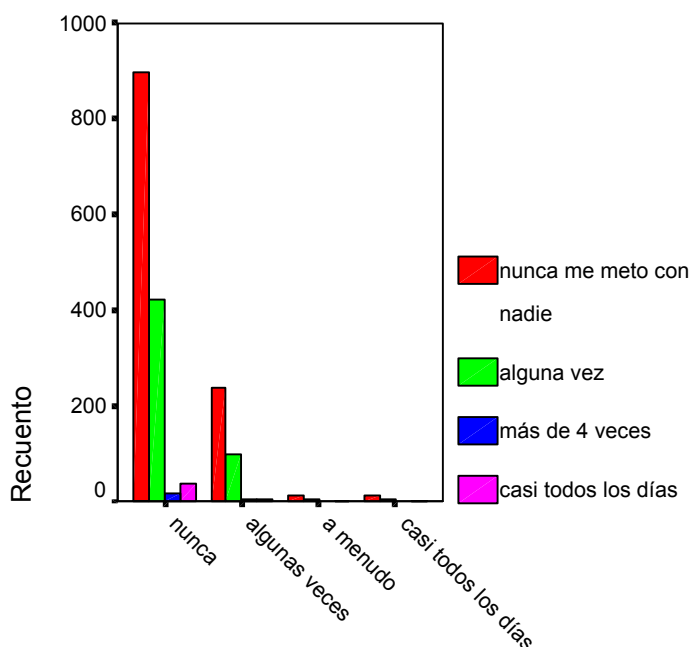
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,578 ^a	9	,386
Razón de verosimilitud	8,564	9	,478
N de casos válidos	1751		

^a. 5 casillas (31,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

Podemos observar que el estadístico presenta un p-valor de 0,386 que es mayor que nuestro nivel de significación, por lo tanto, aceptamos la hipótesis nula de que exista independencia entre ambas variables y, por tanto, podemos decir que los agresores no tienen miedo a ir o a permanecer en el colegio. Estos alumnos se sienten superiores, tienen controladas las conductas de otras personas, empezando por las de sus víctimas. Incluso pueden llegar a ser admirados por otros alumnos debido a su independencia

y a su confianza en sí mismos. No son, por tanto, alumnos que se asusten fácilmente, sino más bien al contrario, son los que asustan a sus compañeros.



Ítem 41* ítem 9

8.2.16.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 10. ¿CUÁL ES LA CAUSA PRINCIPAL DE TU MIEDO?

Consideramos que este cruce no tiene sentido hacerlo porque el cruce anterior muestra una independencia entre el “ser agresor” y sentir miedo al colegio.

8.2.17.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 11. ¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECÚAN A TUS CONOCIMIENTOS?

En otros trabajos, los investigadores coinciden en señalar que los estudiantes implicados en el *bullying* presentan bajo rendimiento académico y baja satisfacción escolar. Verificaremos si a los alumnos de nuestra muestra les sucede lo mismo. Al calcular la tabla bidimensional de estas dos variables (agresión y satisfacción de las calificaciones), tenemos:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECUAN A TUS CONOCIMIENTOS

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG11	sí	Recuento	382	131	9	13	535
		% de PREG11	71,4%	24,5%	1,7%	2,4%	100,0%
		% de PREG41	33,0%	24,8%	40,9%	29,5%	30,6%
		% del total	21,8%	7,5%	,5%	,7%	30,6%
	no, demasiado bajas	Recuento	115	59		7	181
		% de PREG11	63,5%	32,6%		3,9%	100,0%
		% de PREG41	9,9%	11,2%		15,9%	10,3%
		% del total	6,6%	3,4%		,4%	10,3%
	podría sacar mejores	Recuento	647	321	8	22	998
		% de PREG11	64,8%	32,2%	,8%	2,2%	100,0%
		% de PREG41	55,9%	60,8%	36,4%	50,0%	57,0%
		% del total	37,0%	18,3%	,5%	1,3%	57,0%
no me preocupan	Recuento	10	17	5	2	34	
	% de PREG11	29,4%	50,0%	14,7%	5,9%	100,0%	
	% de PREG41	,9%	3,2%	22,7%	4,5%	1,9%	
	% del total	,6%	1,0%	,3%	,1%	1,9%	
Total	Recuento	3				3	
	% de PREG11	100,0%				100,0%	
	% de PREG41	,3%				,2%	
	% del total	,2%				,2%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG11	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 73

Pruebas de chi-cuadrado

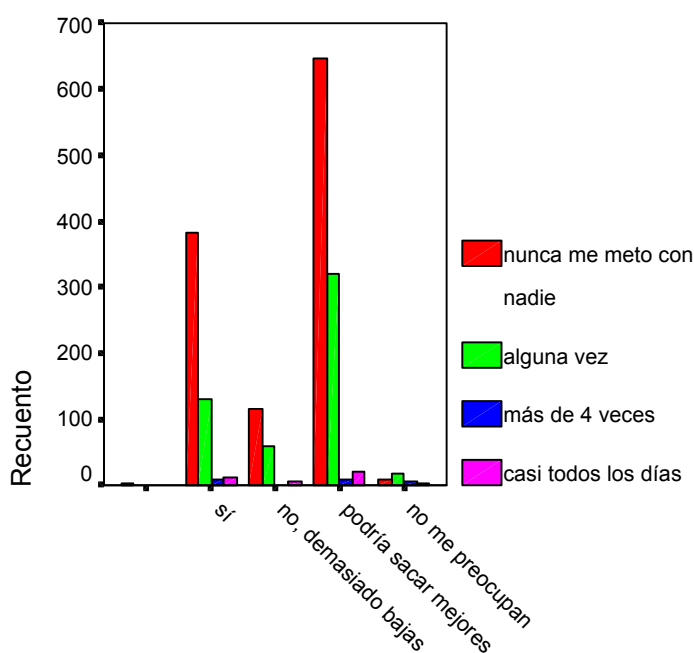
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79,891 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	50,574	12	,000
N de casos válidos	1751		

a. 8 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

Considerando los resultados obtenidos mediante el estadístico de la chi-cuadrado de Pearson, éste proporciona un valor de 79,891, con un p-valor inferior a 0,001. Por tanto, aceptamos la hipótesis de dependencia entre ambas variables estudiadas..

Podemos comprobar que de los estudiantes que están de acuerdo con sus calificaciones, el porcentaje de los que “nunca se meten con nadie” es del 71,4%, y éste es mayor que en el resto de categorías de respuesta. Ocurre lo contrario para aquellos que se meten con sus compañeros todos

los días. Observamos, por ejemplo, que para el grupo de los que están de acuerdo con sus calificaciones, solo el 2,4% se meten con sus compañeros todos los días, frente al 5,9% que se meten con sus compañeros y que contestan a la categoría de los que “no les preocupan sus notas”. En base a estas respuestas podemos afirmar que los alumnos a los que no les preocupan las notas y no tienen interés por los contenidos que se imparten son los que presentan una conducta más agresiva, frente al resto de los grupos. Este dato coincide con las investigaciones llevadas a cabo por Cerezo Ramírez (1992), la cual opinaba que los agresores tenían una actitud negativa ante la escuela y tenían un rendimiento escolar por debajo de la media.



Ítem 41* ítem 11

8.2.18.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 12. CALIFICACIONES OBTENIDAS EL TRIMESTRE PASADO.

¿Existe relación entre el comportamiento agresivo de los estudiantes y las calificaciones que estos obtienen? Para averiguarlo descomponemos

esta pregunta en cuatro: relación de “ser agresor” con el número de sobresalientes, con el número de notables, con el número de aprobados y con el número de suspensos.

8.2.17.1.Cruce del ítem “ser agresor” con el número de sobresalientes.

En este primer caso, intentamos establecer la relación de “ser agresor” con el número de sobresalientes que han sacado los estudiantes. Veamos la tabla de contingencia:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia:SER AGRESOR*NÚMERO DE SOBRESALIENTES

		PREG41				Total
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG12A 0	Recuento	491	275	14	25	805
	% de PREG12A	61,0%	34,2%	1,7%	3,1%	100,0%
	% de PREG41	43,9%	52,8%	63,6%	56,8%	47,2%
	% del total	28,8%	16,1%	,8%	1,5%	47,2%
1	Recuento	244	109	3	8	364
	% de PREG12A	67,0%	29,9%	,8%	2,2%	100,0%
	% de PREG41	21,8%	20,9%	13,6%	18,2%	21,3%
	% del total	14,3%	6,4%	,2%	,5%	21,3%
2	Recuento	120	51	2	5	178
	% de PREG12A	67,4%	28,7%	1,1%	2,8%	100,0%
	% de PREG41	10,7%	9,8%	9,1%	11,4%	10,4%
	% del total	7,0%	3,0%	,1%	,3%	10,4%
3	Recuento	53	16	1		70
	% de PREG12A	75,7%	22,9%	1,4%		100,0%
	% de PREG41	4,7%	3,1%	4,5%		4,1%
	% del total	3,1%	,9%	,1%		4,1%
4	Recuento	71	19	1	4	95
	% de PREG12A	74,7%	20,0%	1,1%	4,2%	100,0%
	% de PREG41	6,3%	3,6%	4,5%	9,1%	5,6%
	% del total	4,2%	1,1%	,1%	,2%	5,6%
5	Recuento	34	22			56
	% de PREG12A	60,7%	39,3%			100,0%
	% de PREG41	3,0%	4,2%			3,3%
	% del total	2,0%	1,3%			3,3%
6	Recuento	34	11	1		46
	% de PREG12A	73,9%	23,9%	2,2%		100,0%
	% de PREG41	3,0%	2,1%	4,5%		2,7%
	% del total	2,0%	,6%	,1%		2,7%
7	Recuento	29	7			36
	% de PREG12A	80,6%	19,4%			100,0%
	% de PREG41	2,6%	1,3%			2,1%
	% del total	1,7%	,4%			2,1%
8	Recuento	18	7			25
	% de PREG12A	72,0%	28,0%			100,0%
	% de PREG41	1,6%	1,3%			1,5%
	% del total	1,1%	,4%			1,5%
9	Recuento	12	3		2	17
	% de PREG12A	70,6%	17,6%		11,8%	100,0%
	% de PREG41	1,1%	,6%		4,5%	1,0%
	% del total	,7%	,2%		,1%	1,0%
10	Recuento	9	1			10
	% de PREG12A	90,0%	10,0%			100,0%
	% de PREG41	,8%	,2%			,6%
	% del total	,5%	,1%			,6%
11	Recuento	4				4
	% de PREG12A	100,0%				100,0%
	% de PREG41	,4%				,2%
	% del total	,2%				,2%
Total	Recuento	1119	521	22	44	1706
	% de PREG12A	65,6%	30,5%	1,3%	2,6%	100,0%
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	65,6%	30,5%	1,3%	2,6%	100,0%

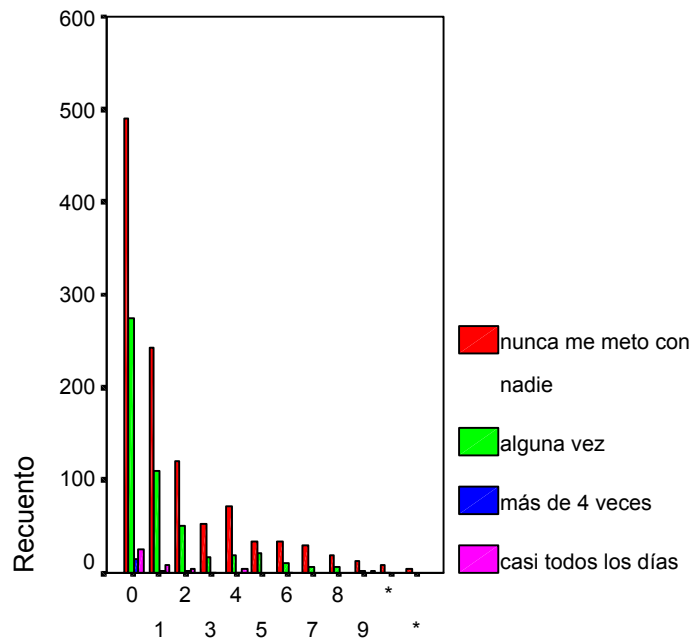
TABLA 74

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,656 ^a	33	,121
Razón de verosimilitud	50,223	33	,028
N de casos válidos	1706		

a. 24 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Al analizar el test de independencia de la χ^2 obtenemos un valor para el estadístico de 42,656, lo que implica un p-valor de 0,121, Con estos resultados llegamos a la conclusión de que existe independencia entre estas variables.



Ítem 41* ítem 12 a

8.2.17.1. Cruce del ítem “ser agresor” con el numero de notables.

En este caso la tabla bidimensional de contingencia es la siguiente:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*NÚMERO DE NOTABLES

		PREG41				Total
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG12B 0	Recuento	144	79	4	9	236
	% de PREG12B	61,0%	33,5%	1,7%	3,8%	100,0%
	% de PREG41	12,9%	15,1%	18,2%	20,9%	13,8%
	% del total	8,4%	4,6%	,2%	,5%	13,8%
1	Recuento	137	74		9	220
	% de PREG12B	62,3%	33,6%		4,1%	100,0%
	% de PREG41	12,3%	14,2%		20,9%	12,9%
	% del total	8,0%	4,3%		,5%	12,9%
2	Recuento	212	106	8	8	334
	% de PREG12B	63,5%	31,7%	2,4%	2,4%	100,0%
	% de PREG41	19,0%	20,3%	36,4%	18,6%	19,6%
	% del total	12,4%	6,2%	,5%	,5%	19,6%
3	Recuento	121	66	2	4	193
	% de PREG12B	62,7%	34,2%	1,0%	2,1%	100,0%
	% de PREG41	10,8%	12,6%	9,1%	9,3%	11,3%
	% del total	7,1%	3,9%	,1%	,2%	11,3%
4	Recuento	204	72	1	9	286
	% de PREG12B	71,3%	25,2%	,3%	3,1%	100,0%
	% de PREG41	18,2%	13,8%	4,5%	20,9%	16,8%
	% del total	12,0%	4,2%	,1%	,5%	16,8%
5	Recuento	149	53	2	2	206
	% de PREG12B	72,3%	25,7%	1,0%	1,0%	100,0%
	% de PREG41	13,3%	10,2%	9,1%	4,7%	12,1%
	% del total	8,7%	3,1%	,1%	,1%	12,1%
6	Recuento	59	33	1	1	94
	% de PREG12B	62,8%	35,1%	1,1%	1,1%	100,0%
	% de PREG41	5,3%	6,3%	4,5%	2,3%	5,5%
	% del total	3,5%	1,9%	,1%	,1%	5,5%
7	Recuento	35	21	4	1	61
	% de PREG12B	57,4%	34,4%	6,6%	1,6%	100,0%
	% de PREG41	3,1%	4,0%	18,2%	2,3%	3,6%
	% del total	2,1%	1,2%	,2%	,1%	3,6%
8	Recuento	44	14			58
	% de PREG12B	75,9%	24,1%			100,0%
	% de PREG41	3,9%	2,7%			3,4%
	% del total	2,6%	,8%			3,4%
9	Recuento	9	4			13
	% de PREG12B	69,2%	30,8%			100,0%
	% de PREG41	,8%	,8%			,8%
	% del total	,5%	,2%			,8%
10	Recuento	3				3
	% de PREG12B	100,0%				100,0%
	% de PREG41	,3%				,2%
	% del total	,2%				,2%
12	Recuento	1				1
	% de PREG12B	100,0%				100,0%
	% de PREG41	,1%				,1%
	% del total	,1%				,1%
Total	Recuento	1118	522	22	43	1705
	% de PREG12B	65,6%	30,6%	1,3%	2,5%	100,0%
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	65,6%	30,6%	1,3%	2,5%	100,0%

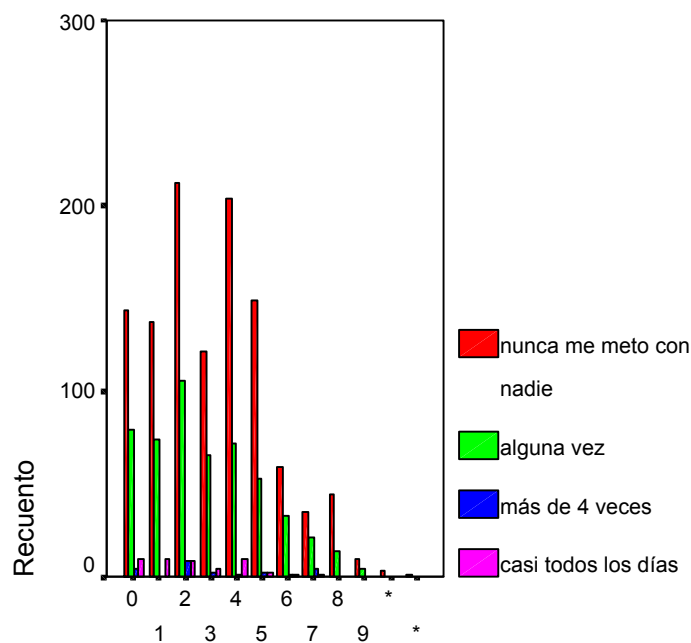
TABLA 75

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,220 ^a	33	,042
Razón de verosimilitud	49,097	33	,035
N de casos válidos	1705		

a. 24 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

A nuestro nivel de significación del 0,05 (lo cual quiere decir 0,025 a cada lado) se rechaza la hipótesis de dependencia y por lo tanto asumimos la independencia entre ambas variables.



Ítem 41* ítem 12 b

8.2.17.2. Cruce del ítem “ser agresor” con el número de aprobados.

Al igual que en los casos anteriores, mostramos los resultados de este cruce:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*NÚMERO DE APROBADOS

		PREG41				Total	
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días		
PREG12C	0	Recuento	45	16	1	3	65
		% de PREG12C	69,2%	24,6%	1,5%	4,6%	100,0%
		% de PREG41	4,0%	3,1%	4,5%	6,8%	3,8%
		% del total	2,6%	,9%	,1%	,2%	3,8%
	1	Recuento	125	47	1	3	176
		% de PREG12C	71,0%	26,7%	,6%	1,7%	100,0%
		% de PREG41	11,2%	9,0%	4,5%	6,8%	10,3%
		% del total	7,3%	2,8%	,1%	,2%	10,3%
	2	Recuento	216	108	4	5	333
		% de PREG12C	64,9%	32,4%	1,2%	1,5%	100,0%
		% de PREG41	19,3%	20,8%	18,2%	11,4%	19,5%
		% del total	12,7%	6,3%	,2%	,3%	19,5%
	3	Recuento	141	53	3	12	209
	% de PREG12C	67,5%	25,4%	1,4%	5,7%	100,0%	
	% de PREG41	12,6%	10,2%	13,6%	27,3%	12,3%	
	% del total	8,3%	3,1%	,2%	,7%	12,3%	
4	Recuento	181	79	2	4	266	
	% de PREG12C	68,0%	29,7%	,8%	1,5%	100,0%	
	% de PREG41	16,2%	15,2%	9,1%	9,1%	15,6%	
	% del total	10,6%	4,6%	,1%	,2%	15,6%	
5	Recuento	180	90	4	5	279	
	% de PREG12C	64,5%	32,3%	1,4%	1,8%	100,0%	
	% de PREG41	16,1%	17,3%	18,2%	11,4%	16,4%	
	% del total	10,6%	5,3%	,2%	,3%	16,4%	
6	Recuento	113	57		4	174	
	% de PREG12C	64,9%	32,8%		2,3%	100,0%	
	% de PREG41	10,1%	11,0%		9,1%	10,2%	
	% del total	6,6%	3,3%		,2%	10,2%	
7	Recuento	42	29	7	2	80	
	% de PREG12C	52,5%	36,3%	8,8%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	3,8%	5,6%	31,8%	4,5%	4,7%	
	% del total	2,5%	1,7%	,4%	,1%	4,7%	
8	Recuento	42	30		2	74	
	% de PREG12C	56,8%	40,5%		2,7%	100,0%	
	% de PREG41	3,8%	5,8%		4,5%	4,3%	
	% del total	2,5%	1,8%		,1%	4,3%	
9	Recuento	26	8		2	36	
	% de PREG12C	72,2%	22,2%		5,6%	100,0%	
	% de PREG41	2,3%	1,5%		4,5%	2,1%	
	% del total	1,5%	,5%		,1%	2,1%	
10	Recuento	5	3		1	9	
	% de PREG12C	55,6%	33,3%		11,1%	100,0%	
	% de PREG41	,4%	,6%		2,3%	,5%	
	% del total	,3%	,2%		,1%	,5%	
11	Recuento	2			1	3	
	% de PREG12C	66,7%			33,3%	100,0%	
	% de PREG41	,2%			2,3%	,2%	
	% del total	,1%			,1%	,2%	
12	Recuento	2				2	
	% de PREG12C	100,0%				100,0%	
	% de PREG41	,2%				,1%	
	% del total	,1%				,1%	
Total	Recuento	1120	520	22	44	1706	
	% de PREG12C	65,7%	30,5%	1,3%	2,6%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	65,7%	30,5%	1,3%	2,6%	100,0%	

TABLA 76

Pruebas de chi-cuadrado

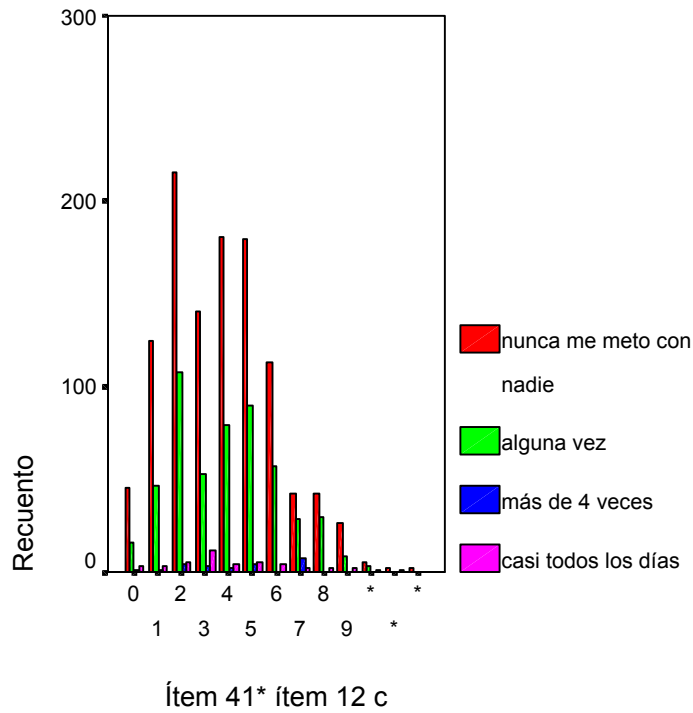
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	82,898 ^a	36	,000
Razón de verosimilitud	58,177	36	,011
N de casos válidos	1706		

a. 27 casillas (51,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

En vista de las pruebas realizadas, sí aceptamos que existe relación entre el comportamiento agresivo de los estudiantes y el número de aprobados que tienen los alumnos.

Advirtamos que para cada categoría de la variable número de aprobados, el porcentaje de individuos que nunca se meten con nadie, es aproximadamente el mismo; sin embargo, el porcentaje de los que sí lo hacen, parece aumentar conforme lo hace el número de aprobados.

Estas agresiones que manifiestan los alumnos pueden ser explicadas como una reacción a las frustraciones y fracasos de las calificaciones obtenidas, ya que hemos comprobado cómo los agresores tienen unas calificaciones por debajo de la media del resto de la clase.



8.2.17.3. Cruce del ítem “ser agresor” con el número de suspensos.

Mostramos a continuación los resultados del cruce “ser agresor” con el número de suspensos obtenidos el trimestre pasado:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*NÚMERO DE SUSPENSOS

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG12D 0	Recuento	264	91	2	7	364	
	% de PREG12D	72,5%	25,0%	,5%	1,9%	100,0%	
	% de PREG41	23,5%	17,5%	9,1%	15,9%	21,3%	
	% del total	15,4%	5,3%	,1%	,4%	21,3%	
1	Recuento	230	93	5	5	333	
	% de PREG12D	69,1%	27,9%	1,5%	1,5%	100,0%	
	% de PREG41	20,5%	17,9%	22,7%	11,4%	19,5%	
	% del total	13,5%	5,4%	,3%	,3%	19,5%	
2	Recuento	190	93	7	10	300	
	% de PREG12D	63,3%	31,0%	2,3%	3,3%	100,0%	
	% de PREG41	16,9%	17,9%	31,8%	22,7%	17,5%	
	% del total	11,1%	5,4%	,4%	,6%	17,5%	
3	Recuento	98	47	2	6	153	
	% de PREG12D	64,1%	30,7%	1,3%	3,9%	100,0%	
	% de PREG41	8,7%	9,0%	9,1%	13,6%	8,9%	
	% del total	5,7%	2,7%	,1%	,4%	8,9%	
4	Recuento	73	48	1	2	124	
	% de PREG12D	58,9%	38,7%	,8%	1,6%	100,0%	
	% de PREG41	6,5%	9,2%	4,5%	4,5%	7,3%	
	% del total	4,3%	2,8%	,1%	,1%	7,3%	
5	Recuento	73	39	1	4	117	
	% de PREG12D	62,4%	33,3%	,9%	3,4%	100,0%	
	% de PREG41	6,5%	7,5%	4,5%	9,1%	6,8%	
	% del total	4,3%	2,3%	,1%	,2%	6,8%	
6	Recuento	76	44	1	2	123	
	% de PREG12D	61,8%	35,8%	,8%	1,6%	100,0%	
	% de PREG41	6,8%	8,4%	4,5%	4,5%	7,2%	
	% del total	4,4%	2,6%	,1%	,1%	7,2%	
7	Recuento	43	15			58	
	% de PREG12D	74,1%	25,9%			100,0%	
	% de PREG41	3,8%	2,9%			3,4%	
	% del total	2,5%	,9%			3,4%	
8	Recuento	42	26	1	2	71	
	% de PREG12D	59,2%	36,6%	1,4%	2,8%	100,0%	
	% de PREG41	3,7%	5,0%	4,5%	4,5%	4,2%	
	% del total	2,5%	1,5%	,1%	,1%	4,2%	
9	Recuento	14	11	2	5	32	
	% de PREG12D	43,8%	34,4%	6,3%	15,6%	100,0%	
	% de PREG41	1,2%	2,1%	9,1%	11,4%	1,9%	
	% del total	,8%	,6%	,1%	,3%	1,9%	
10	Recuento	9	8			17	
	% de PREG12D	52,9%	47,1%			100,0%	
	% de PREG41	,8%	1,5%			1,0%	
	% del total	,5%	,5%			1,0%	
11	Recuento	8	5			13	
	% de PREG12D	61,5%	38,5%			100,0%	
	% de PREG41	,7%	1,0%			,8%	
	% del total	,5%	,3%			,8%	
12	Recuento	3	1		1	5	
	% de PREG12D	60,0%	20,0%		20,0%	100,0%	
	% de PREG41	,3%	,2%		2,3%	,3%	
	% del total	,2%	,1%		,1%	,3%	
Total	Recuento	1123	521	22	44	1710	
	% de PREG12D	65,7%	30,5%	1,3%	2,6%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	65,7%	30,5%	1,3%	2,6%	100,0%	

TABLA 77

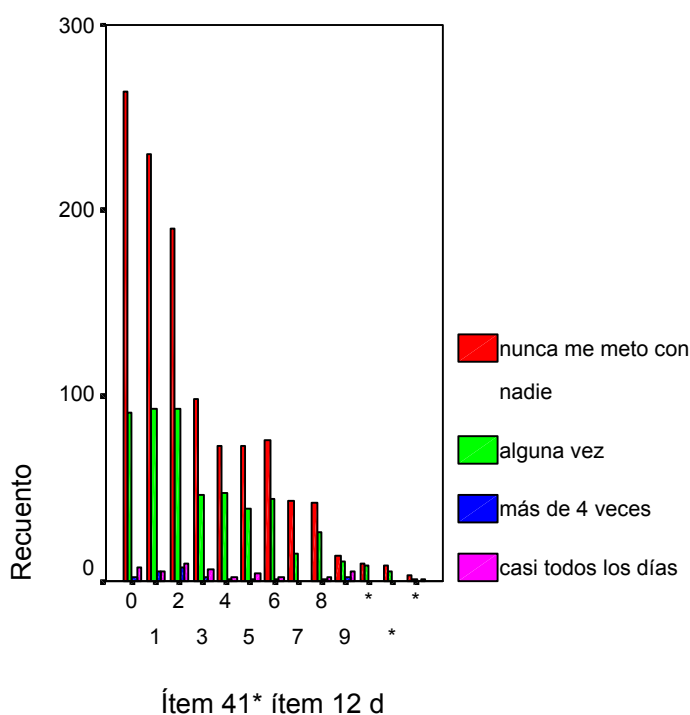
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	67,274 ^a	36	,001
Razón de verosimilitud	52,928	36	,034
N de casos válidos	1710		

a. 26 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

Debemos rechazar la hipótesis de independencia entre las dos variables, ya que las pruebas de chi-cuadrado nos dan un valor de 67,274 y un p-valor de 0,001.

Parece que, según va aumentando el número de suspensos, el porcentaje de estudiantes que nunca se meten con nadie va disminuyendo. Esto nos indica que a mayor número de suspensos se producen más agresiones, produciéndose el mayor número de ellas en el caso de que el alumnos tenga 9 suspensos. Estos datos confirman las afirmaciones anteriores en el sentido de que a los agresores no les importan sus estudios y se sienten obligados a permanecer en el colegio.



**8.2.19.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM
13. ¿EL AMBIENTE EN TU CLASE ES BUENO?**

Estamos intentando buscar la dependencia o independencia de la variable conducta agresiva con el ambiente de la clase. A la vista de los resultados tenemos:

Tabla de contingencia:SER AGRESOR*EL AMBIENTE EN TU CLASE ES BUENO?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PERG13	muy bueno	Recuento	79	27		13	119
		% de PERG13	66,4%	22,7%		10,9%	100,0%
		% de PREG41	6,8%	5,1%		29,5%	6,8%
		% del total	4,5%	1,5%		,7%	6,8%
	normal	Recuento	682	288	9	15	994
		% de PERG13	68,6%	29,0%	,9%	1,5%	100,0%
		% de PREG41	58,9%	54,5%	40,9%	34,1%	56,8%
		% del total	38,9%	16,4%	,5%	,9%	56,8%
	regular	Recuento	311	158	5	13	487
		% de PERG13	63,9%	32,4%	1,0%	2,7%	100,0%
		% de PREG41	26,9%	29,9%	22,7%	29,5%	27,8%
		% del total	17,8%	9,0%	,3%	,7%	27,8%
malo	Recuento	85	53	8	3	149	
	% de PERG13	57,0%	35,6%	5,4%	2,0%	100,0%	
	% de PREG41	7,3%	10,0%	36,4%	6,8%	8,5%	
	% del total	4,9%	3,0%	,5%	,2%	8,5%	
	Recuento		2			2	
	% de PERG13		100,0%			100,0%	
	% de PREG41		,4%			,1%	
	% del total		,1%			,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PERG13	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 78

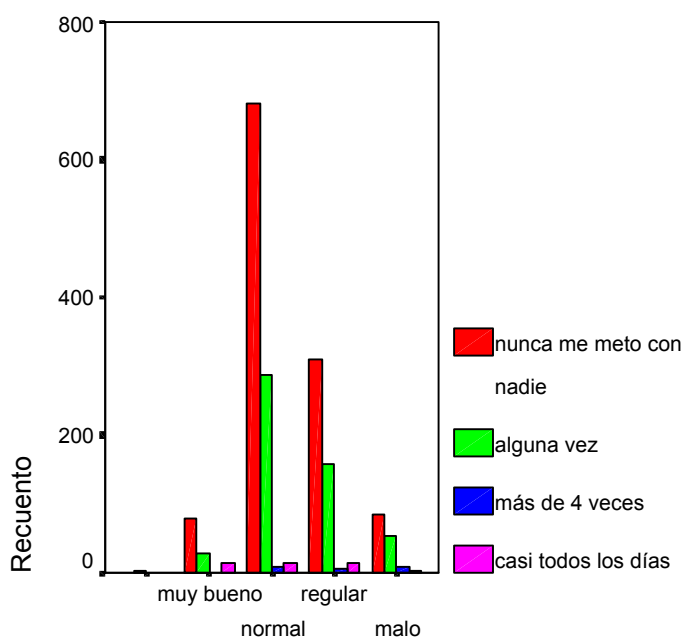
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73,177 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	51,439	12	,000
N de casos válidos	1751		

a. 8 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Volvemos a rechazar la hipótesis de independencia entre las dos variables. Por lo tanto, existe relación entre las respuestas dadas a estos dos ítems (“ser agresor” y el ambiente de clase).

Esto nos indica que, por lo general, cuando el ambiente es malo existe un porcentaje más bajo de respuesta en “nunca me meto con nadie” que cuando el ambiente es regular, bueno o muy bueno. Además, si el ambiente es malo se dan unos porcentajes más altos en las respuestas de “alguna vez”, “más de cuatro veces” y “casi todos los días”. Podemos apreciar cómo a medida que el ambiente es más desfavorable aumentan las agresiones. Como excepción a esta afirmación anterior, hay 13 alumnos (un 10,9% de estudiantes) que opinan que el ambiente es muy bueno y, que, sin embargo, casi todos los días maltratan a otros compañeros. Hay un grupo de estudiantes que aunque estén en colegios donde el ambiente de clase es óptimo, agreden de todas formas. Este grupo de estudiantes son agresores que tienen que imponer su voluntad y su poder sobre el resto de los alumnos, posiblemente como forma de autoafirmación y de sentirse superiores al resto de sus compañeros.



Ítem 41* ítem 13

**8.2.20.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM
14. ¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?**

Al igual que en las preguntas anteriores, buscamos una posible relación entre la variable dependiente y el interés por el contenido de las clases. La tabla de contingencia es la siguiente:

Tabla de contingencia:SER AGRESOR*¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG14	mucho	Recuento	299	90	3	4	396
		% de PREG14	75,5%	22,7%	,8%	1,0%	100,0%
		% de PREG41	25,8%	17,0%	13,6%	9,1%	22,6%
		% del total	17,1%	5,1%	,2%	,2%	22,6%
	algunas cosas	Recuento	788	388	13	29	1218
		% de PREG14	64,7%	31,9%	1,1%	2,4%	100,0%
		% de PREG41	68,1%	73,5%	59,1%	65,9%	69,6%
		% del total	45,0%	22,2%	,7%	1,7%	69,6%
	casi nada	Recuento	56	39	1	4	100
		% de PREG14	56,0%	39,0%	1,0%	4,0%	100,0%
		% de PREG41	4,8%	7,4%	4,5%	9,1%	5,7%
		% del total	3,2%	2,2%	,1%	,2%	5,7%
	nada	Recuento	12	11	5	7	35
		% de PREG14	34,3%	31,4%	14,3%	20,0%	100,0%
		% de PREG41	1,0%	2,1%	22,7%	15,9%	2,0%
		% del total	,7%	,6%	,3%	,4%	2,0%
	Recuento	2				2	
	% de PREG14	100,0%				100,0%	
	% de PREG41	,2%				,1%	
	% del total	,1%				,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG14	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 79

Pruebas de chi-cuadrado

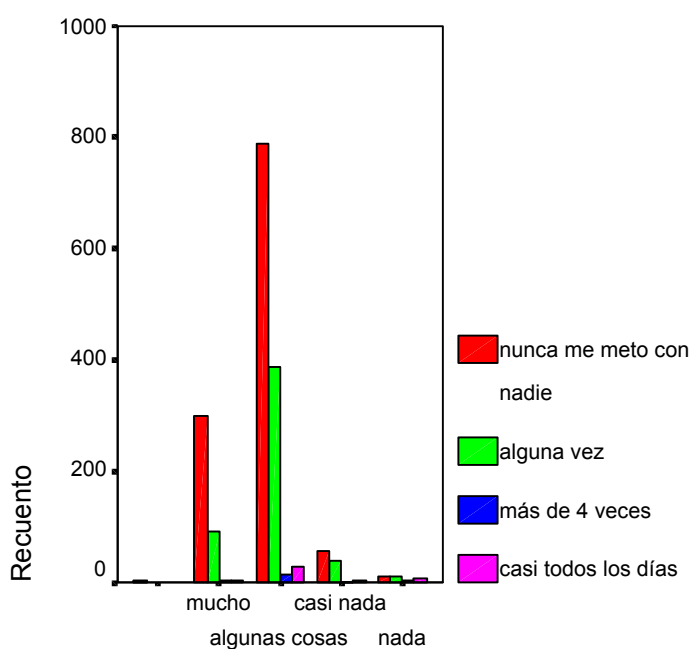
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	120,212 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	65,462	12	,000
N de casos válidos	1751		

a. 9 casillas (45,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,03.

Al realizar el contraste de independencia de la chi-cuadrado, obtenemos un estadístico con un valor de 120,212, que proporciona un

p-valor inferior a 0,001, con lo que se rechaza la independencia entre las dos variables.

De la tabla 79 deducimos que los porcentajes de los alumnos que no se meten con nadie van disminuyendo para las modalidades “algunas cosas”, “casi nada” y “nada” de la variable interés por lo que enseñan en clase. Igualmente se produce el proceso contrario, ya que aumentan las agresiones cuando disminuye el interés por los contenidos de clase. Por tanto, podemos concluir diciendo que, a medida que disminuye el interés por lo que se enseña, aumentan las agresiones, lo que coincide con otros resultados hallados anteriormente: la relación entre agresión y satisfacción escolar y la relación entre agresión y sentirse mal en el colegio.



Ítem 41* ítem 14

8.2.21.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 15. ¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?

Cuando hacemos esta pregunta es de esperar que aquellos alumnos que se llevan mal con sus compañeros sean los que realicen más agresiones. Mostramos a continuación los resultados obtenidos:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG15	bien y muchos amigos	Recuento	731	324	15	29	1099
		% de PREG15	66,5%	29,5%	1,4%	2,6%	100,0%
		% de PREG41	63,2%	61,4%	68,2%	65,9%	62,8%
		% del total	41,7%	18,5%	,9%	1,7%	62,8%
	nadie en especial	Recuento	311	145	7	13	476
		% de PREG15	65,3%	30,5%	1,5%	2,7%	100,0%
		% de PREG41	26,9%	27,5%	31,8%	29,5%	27,2%
		% del total	17,8%	8,3%	,4%	,7%	27,2%
	con dos o tres	Recuento	96	48			144
		% de PREG15	66,7%	33,3%			100,0%
		% de PREG41	8,3%	9,1%			8,2%
		% del total	5,5%	2,7%			8,2%
	no tengo	Recuento	18	10			28
		% de PREG15	64,3%	35,7%			100,0%
		% de PREG41	1,6%	1,9%			1,6%
		% del total	1,0%	,6%			1,6%
	Recuento	1	1		2	4	
	% de PREG15	25,0%	25,0%		50,0%	100,0%	
	% de PREG41	,1%	,2%		4,5%	,2%	
	% del total	,1%	,1%		,1%	,2%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG15	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 80

Pruebas de chi-cuadrado

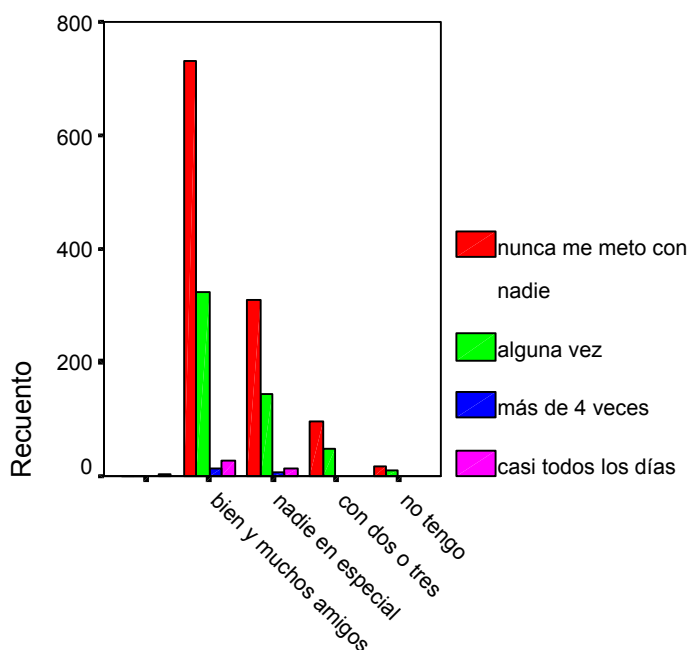
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,965 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	24,042	12	,020
N de casos válidos	1751		

a. 8 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Al ser el p-valor menor de 0,001, aceptamos la dependencia de estas dos variables. Cuantos más amigos se tienen, hay un mayor número de individuos que agreden a otros. En el caso contrario, entre los alumnos que tienen pocos amigos o no tienen ninguno no se da ningún caso de este comportamiento más de cuatro veces o casi todos los días.

Estos resultados pueden parecer contradictorios. Si analizamos a qué se puede deber que a mayor número de amigos haya más agresiones, los resultados ya no son tan contradictorios. Si un alumno no tiene amigos, no

tendrá con quién pelearse, ya que estará aislado. En el caso contrario un estudiante con muchos amigos no siempre tiene igualdad de opiniones con ellos y como en cualquier relación se darán conflictos y los alumnos que utilicen la violencia como forma de resolver sus problemas, harán uso de la violencia con sus amigos.



Ítem 41* ítem 15

8.2.22.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 16. ¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?

Seguimos tratando cómo están los alumnos en el colegio. En este caso intentaremos descubrir si existe algún tipo de relación entre la agresión y el trato recibido por los profesores. Los datos obtenidos son los siguientes:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG16	muy bien	Recuento	185	55	8	2	250
		% de PREG16	74,0%	22,0%	3,2%	,8%	100,0%
		% de PREG41	16,0%	10,4%	36,4%	4,5%	14,3%
		% del total	10,6%	3,1%	,5%	,1%	14,3%
	normal	Recuento	715	291	11	21	1038
		% de PREG16	68,9%	28,0%	1,1%	2,0%	100,0%
		% de PREG41	61,8%	55,1%	50,0%	47,7%	59,3%
		% del total	40,8%	16,6%	,6%	1,2%	59,3%
	regular	Recuento	224	160	2	15	401
		% de PREG16	55,9%	39,9%	,5%	3,7%	100,0%
		% de PREG41	19,4%	30,3%	9,1%	34,1%	22,9%
		% del total	12,8%	9,1%	,1%	,9%	22,9%
	mal	Recuento	31	20	1	6	58
		% de PREG16	53,4%	34,5%	1,7%	10,3%	100,0%
		% de PREG41	2,7%	3,8%	4,5%	13,6%	3,3%
		% del total	1,8%	1,1%	,1%	,3%	3,3%
	Recuento	2	2			4	
	% de PREG16	50,0%	50,0%			100,0%	
	% de PREG41	,2%	,4%			,2%	
	% del total	,1%	,1%			,2%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG16	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 81

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62,469 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	55,155	12	,000
N de casos válidos	1751		

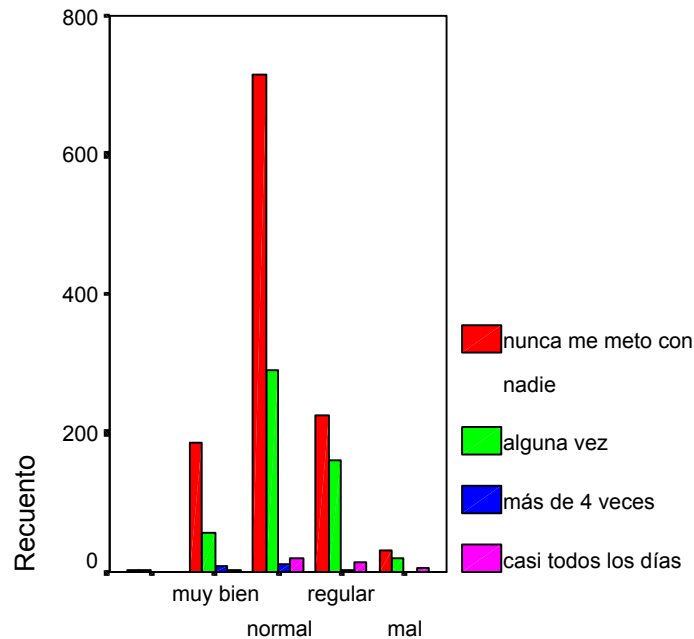
a. 7 casillas (35,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,05.

El estadístico de contraste toma un valor de 62,469, con un p-valor menor que 0,01; por consiguiente, aceptamos la hipótesis alternativa de existencia de dependencia entre ambas variables.

Como en otros casos, el porcentaje de los alumnos que responden a “no me meto con nadie” es mayor para los que se sienten tratados muy bien, disminuyendo progresivamente cuando esta relación empeora. El proceso

inverso (esto es, cuando se producen más agresiones), aumenta cuando los alumnos se sienten tratados peor por los profesores. Estos resultados vienen a confirmar los cruces anteriores, en el sentido de que si un alumno no quiere estar en clase, es disruptivo, violento, tiene faltas de atención y asistencia, etc., el trato que va a recibir del profesor normalmente no va a ser muy bueno. Con respecto a este asunto, nos planteamos si es razonable considerar que la conducta del alumno pueda modificarse en el supuesto de que sus profesores lo trataran de una forma más amigable, o si el hecho de que el profesor los trate mal sea el motivo por el que se muestran violentos, y sea como una forma de llamar la atención, o como un signo de rebeldía.

Consideramos que si el profesor habla de estos problemas con el agresor y con la víctima, de forma separada primero, y posteriormente con ambos, interviniendo el profesor como mediador en la relación e intentando conocer las diferencias que existen entre ambos sujetos, posiblemente se encuentren soluciones a este problema. Para cambiar esta situación el agresor debe ser consciente del problema que él mismo está generando, debe empezar a respetar las normas de convivencia del centro escolar, debe respetar a sus compañeros y, para ello, nada mejor que el propio agresor sea participe en la elaboración de esa normativa. De esta forma podrá conocerla y, a la vez, será consciente de los objetivos que se persiguen y no será algo impuesto por los mayores, sino que él habrá contribuido a su elaboración.



Ítem 41* ítem 16

RECORDEMOS LA CUARTA HIPÓTESIS:

H4: «Si la satisfacción y el rendimiento escolar son bajos, entonces los sujetos están implicados en la dinámica *bullying*».

Respecto a esta hipótesis concluimos: en la parte en la que los sujetos implicados son los agresores podemos decir que sí se confirma ésta hipótesis. Hemos verificado que el perfil de los agresores coincide con el de nuestra hipótesis, pues su satisfacción escolar es mala, no desean estar en clase, se llevan mal con los profesores, tienen un número de aprobados y de suspensos altos (aunque también tienen otras calificaciones), y no les interesa lo que se les enseña.

8.2.23.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 17. TU PADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?

En este cruce y en los siguientes tratamos de comprobar si los factores sociales y económicos de la familia influyen en la conducta agresiva. Los estudios del padre son un indicativo del nivel social y cultural

de la familia. En este caso, el resultado de cruzar la variable conducta agresiva con los estudios del padre es la que mostramos a continuación:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿QUÉ ESTUDIOS TIENE TU PADRE?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG17	no posee	Recuento	152	65	5	10	232
		% de PREG17	65,5%	28,0%	2,2%	4,3%	100,0%
		% de PREG41	13,1%	12,3%	22,7%	22,7%	13,2%
		% del total	8,7%	3,7%	,3%	,6%	13,2%
	primarios	Recuento	506	246	9	20	781
		% de PREG17	64,8%	31,5%	1,2%	2,6%	100,0%
		% de PREG41	43,7%	46,6%	40,9%	45,5%	44,6%
		% del total	28,9%	14,0%	,5%	1,1%	44,6%
	secundarios	Recuento	307	144	5	7	463
		% de PREG17	66,3%	31,1%	1,1%	1,5%	100,0%
		% de PREG41	26,5%	27,3%	22,7%	15,9%	26,4%
		% del total	17,5%	8,2%	,3%	,4%	26,4%
universitarios	Recuento	181	71	3	7	262	
	% de PREG17	69,1%	27,1%	1,1%	2,7%	100,0%	
	% de PREG41	15,6%	13,4%	13,6%	15,9%	15,0%	
	% del total	10,3%	4,1%	,2%	,4%	15,0%	
	Recuento	11	2			13	
	% de PREG17	84,6%	15,4%			100,0%	
	% de PREG41	1,0%	,4%			,7%	
	% del total	,6%	,1%			,7%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG17	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 82

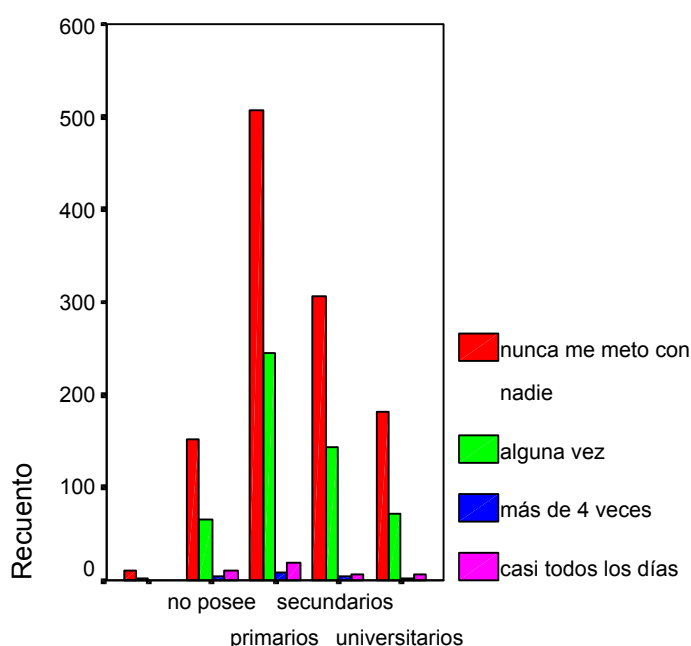
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,006 ^a	12	,528
Razón de verosimilitud	11,194	12	,512
N de casos válidos	1751		

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,16.

Para estas dos variables aceptamos la hipótesis nula de existencia de independencia entre ellas, ya que resulta un estadístico χ^2 con un valor de 11,006, que tiene un p-valor de 0,512. Por tanto, no existe relación entre los estudios que el padre pueda tener y la conducta agresiva que muestran sus hijos.

Estudiantes maleducados y niños malcriados se dan en todas las clases sociales, con independencia de la cultura y la profesión de sus padres. A veces ocurre que el hecho de que los padres sean muy cultos e importantes hace que los hijos se sientan superiores a los demás, sienten que todos deben obedecerlos e intentan imponerse a sus iguales para cumplir sus gustos y sus caprichos, aunque para ello deban hacer uso de la fuerza.



Ítem 41* Ítem 17

8.2.24.- CRUCE DEL ÍTEM "SER AGRESOR" CON EL ÍTEM 18. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?

La profesión del padre es un claro indicativo del estatus social y económico familiar y por eso realizamos este cruce. Al realizar la pertinente tabla bidimensional para las variables conducta agresiva y profesión del padre, tenemos que:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?

		PREG41				Total
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG18 asociados a titulaciones universitarias	Recuento	109	46	3	3	161
	% de PREG18	67,7%	28,6%	1,9%	1,9%	100,0%
	% de PREG41	9,4%	8,7%	13,6%	6,8%	9,2%
	% del total	6,2%	2,6%	,2%	,2%	9,2%
profesional Fuerzas Armadas	Recuento	62	42	4	2	110
	% de PREG18	56,4%	38,2%	3,6%	1,8%	100,0%
	% de PREG41	5,4%	8,0%	18,2%	4,5%	6,3%
	% del total	3,5%	2,4%	,2%	,1%	6,3%
sector servicios	Recuento	262	128	4	13	407
	% de PREG18	64,4%	31,4%	1,0%	3,2%	100,0%
	% de PREG41	22,6%	24,2%	18,2%	29,5%	23,2%
	% del total	15,0%	7,3%	,2%	,7%	23,2%
agricultura o pesca	Recuento	317	107	7	10	441
	% de PREG18	71,9%	24,3%	1,6%	2,3%	100,0%
	% de PREG41	27,4%	20,3%	31,8%	22,7%	25,2%
	% del total	18,1%	6,1%	,4%	,6%	25,2%
industria, construcción, minería	Recuento	254	145	1	13	413
	% de PREG18	61,5%	35,1%	,2%	3,1%	100,0%
	% de PREG41	22,0%	27,5%	4,5%	29,5%	23,6%
	% del total	14,5%	8,3%	,1%	,7%	23,6%
trabajador no cualificado	Recuento	99	35	3	2	139
	% de PREG18	71,2%	25,2%	2,2%	1,4%	100,0%
	% de PREG41	8,6%	6,6%	13,6%	4,5%	7,9%
	% del total	5,7%	2,0%	,2%	,1%	7,9%
no tiene trabajo	Recuento	19	9			28
	% de PREG18	67,9%	32,1%			100,0%
	% de PREG41	1,6%	1,7%			1,6%
	% del total	1,1%	,5%			1,6%
esta en paro	Recuento	27	10		1	38
	% de PREG18	71,1%	26,3%		2,6%	100,0%
	% de PREG41	2,3%	1,9%		2,3%	2,2%
	% del total	1,5%	,6%		,1%	2,2%
	Recuento	8	6			14
	% de PREG18	57,1%	42,9%			100,0%
	% de PREG41	,7%	1,1%			,8%
	% del total	,5%	,3%			,8%
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751
	% de PREG18	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

TABLA 83

Pruebas de chi-cuadrado

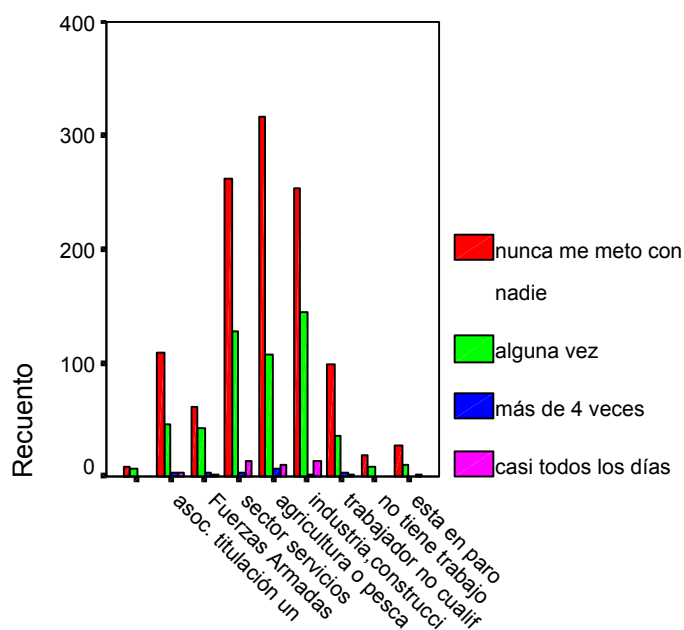
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,556 ^a	24	,075
Razón de verosimilitud	36,498	24	,049
N de casos válidos	1751		

a. 13 casillas (36,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Podemos decir que las dos variables son independientes, ya que el estadístico de la chi-cuadrado tiene un p-valor de 0,075 y, por tanto,

aceptamos la independencia entre la agresión y la profesión del padre. Como hemos comentado en el caso anterior, niños gamberros los puede haber en todas las familias, y no depende del nivel económico familiar. En las clases bajas, a veces, se usa la fuerza como medio habitual para conseguir cosas, lo que puede servir de modelo a los hijos. En las clases altas, los hijos se malcrian porque pueden pensar que tienen derecho a todo lo que quieran, y, por tanto, también a meterse, dominar y ridiculizar al resto de los compañeros.

Creemos que es positiva esta falta de relación entre el nivel social y económico familiar y el ser o no agresor. Esto facilita futuras intervenciones ya que estas variables no se pueden modificar con facilidad, por no decir que es imposible el modificarlas.



Ítem 41* ítem 18

8.2.25.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 19. TU MADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?

Siguiendo el análisis familiar, igualmente que en el caso anterior realizamos este cruce para comprobar el nivel social de la familia.

Realizando la pertinente tabla bidimensional, obtenemos los siguientes resultados:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿QUÉ ESTUDIOS TIENE TU MADRE?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG19	no posee	Recuento	132	79	1	12	224
		% de PREG19	58,9%	35,3%	,4%	5,4%	100,0%
		% de PREG41	11,4%	15,0%	4,5%	27,3%	12,8%
		% del total	7,5%	4,5%	,1%	,7%	12,8%
	primarios	Recuento	551	250	18	18	837
		% de PREG19	65,8%	29,9%	2,2%	2,2%	100,0%
		% de PREG41	47,6%	47,3%	81,8%	40,9%	47,8%
		% del total	31,5%	14,3%	1,0%	1,0%	47,8%
	secundarios	Recuento	357	158	1	9	525
		% de PREG19	68,0%	30,1%	,2%	1,7%	100,0%
		% de PREG41	30,9%	29,9%	4,5%	20,5%	30,0%
		% del total	20,4%	9,0%	,1%	,5%	30,0%
	universitarios	Recuento	106	37	2	5	150
		% de PREG19	70,7%	24,7%	1,3%	3,3%	100,0%
		% de PREG41	9,2%	7,0%	9,1%	11,4%	8,6%
		% del total	6,1%	2,1%	,1%	,3%	8,6%
	Recuento	11	4			15	
	% de PREG19	73,3%	26,7%			100,0%	
	% de PREG41	1,0%	,8%			,9%	
	% del total	,6%	,2%			,9%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG19	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 84

Pruebas de chi-cuadrado

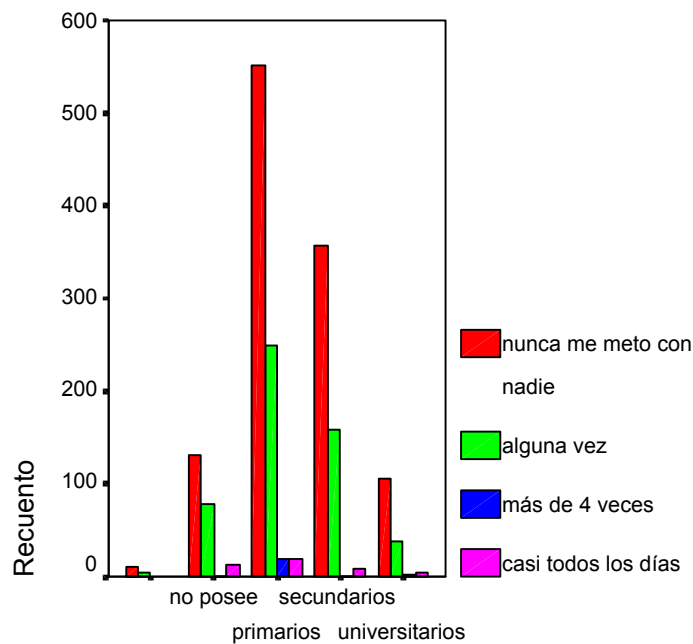
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,354 ^a	12	,007
Razón de verosimilitud	28,454	12	,005
N de casos válidos	1751		

a. 6 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

Se observa que existe dependencia entre las variables conducta agresiva y estudios de la madre. Examinando la tabla de contingencia deducimos que los estudiantes tienden a meterse menos con otros conforme mayor es el nivel de estudios de sus madres y, a la inversa, si el nivel de

estudios de la madre es bajo se produce más agresión que si este nivel es alto. El nivel de estudios que posee la madre parece que sí influye en la conducta agresiva de sus hijos. Esto puede ser debido a que es la madre la que normalmente está más tiempo con sus hijos, y, posiblemente, ella enseñe unos valores y unas formas de conducta que no sean aprendidos del padre.

En relación con este aspecto, recordemos que en Granada capital se producían menos agresiones que en el resto de la provincia. Este suceso tiene una posible relación con los estudios de las madres, ya que las madres que viven en Granada capital han tenido más inquietud por estudiar que en los pueblos, y posiblemente sea el conjunto de ambas variables las que determinan estas diferencias en agresión.



Ítem 41* ítem 19

**8.2.26.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM
20. ¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?**

En este caso, después de cruzar la variable conducta agresiva con la profesión que tiene la madre, obtenemos la siguiente tabla de contingencia:

Tabla de contingencia:SER AGRESOR*¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?

		PREG41				Total
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG20 asociados a titulaciones universitarias	Recuento	63	20	1	4	88
	% de PREG20	71,6%	22,7%	1,1%	4,5%	100,0%
	% de PREG41	5,4%	3,8%	4,5%	9,1%	5,0%
	% del total	3,6%	1,1%	,1%	,2%	5,0%
profesional Fuerzas Armadas	Recuento	34	18	2	1	55
	% de PREG20	61,8%	32,7%	3,6%	1,8%	100,0%
	% de PREG41	2,9%	3,4%	9,1%	2,3%	3,1%
	% del total	1,9%	1,0%	,1%	,1%	3,1%
sector servicios	Recuento	232	81	3	12	328
	% de PREG20	70,7%	24,7%	,9%	3,7%	100,0%
	% de PREG41	20,1%	15,3%	13,6%	27,3%	18,7%
	% del total	13,2%	4,6%	,2%	,7%	18,7%
agricultura o pesca	Recuento	67	29	3		99
	% de PREG20	67,7%	29,3%	3,0%		100,0%
	% de PREG41	5,8%	5,5%	13,6%		5,7%
	% del total	3,8%	1,7%	,2%		5,7%
industria, construcción, minería	Recuento	15	7			22
	% de PREG20	68,2%	31,8%			100,0%
	% de PREG41	1,3%	1,3%			1,3%
	% del total	,9%	,4%			1,3%
trabajador no cualificado	Recuento	87	36	1	1	125
	% de PREG20	69,6%	28,8%	,8%	,8%	100,0%
	% de PREG41	7,5%	6,8%	4,5%	2,3%	7,1%
	% del total	5,0%	2,1%	,1%	,1%	7,1%
no tiene trabajo remunerado	Recuento	533	293	10	21	857
	% de PREG20	62,2%	34,2%	1,2%	2,5%	100,0%
	% de PREG41	46,1%	55,5%	45,5%	47,7%	48,9%
	% del total	30,4%	16,7%	,6%	1,2%	48,9%
esta en paro	Recuento	120	40	2	5	167
	% de PREG20	71,9%	24,0%	1,2%	3,0%	100,0%
	% de PREG41	10,4%	7,6%	9,1%	11,4%	9,5%
	% del total	6,9%	2,3%	,1%	,3%	9,5%
	Recuento	6	4			10
	% de PREG20	60,0%	40,0%			100,0%
	% de PREG41	,5%	,8%			,6%
	% del total	,3%	,2%			,6%
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751
	% de PREG20	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

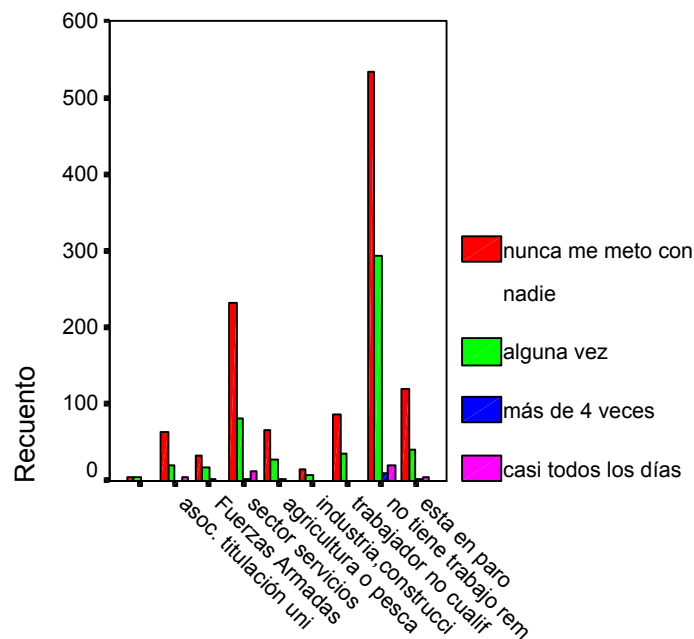
TABLA 85

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,073 ^a	24	,152
Razón de verosimilitud	33,601	24	,092
N de casos válidos	1751		

a. 16 casillas (44,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

En este caso, las dos variables son independientes, ya que el estadístico de la chi-cuadrado tiene un p-valor de 0,152, por lo tanto, aceptamos la independencia entre mostrar más o menos agresión y la profesión que tiene la madre.



Ítem 41* ítem 20

8.2.27.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 21. ¿TIENES ORDENADOR EN CASA?

Con este cruce pretendemos obtener de forma indirecta el nivel socio-económico familiar. En primer lugar el nivel social estaría definido porque en determinados trabajos cualificados es necesario tener ordenador,

Datos obtenidos: análisis e interpretación

y por otro lado, mediríamos de forma indirecta el nivel económico porque todo el mundo no puede comprarlo (menos aún si no se necesita). En este caso, después de cruzar la variable conducta agresiva con tener o no ordenador, obtenemos la siguiente tabla de contingencias que nos muestra este cruce:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿TIENES ORDENADOR EN CASA?

		PREG41				Total	
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días		
PREG21	no	Recuento	521	233	8	11	773
		% de PREG21	67,4%	30,1%	1,0%	1,4%	100,0%
		% de PREG41	45,0%	44,1%	36,4%	25,0%	44,1%
		% del total	29,8%	13,3%	,5%	,6%	44,1%
	sí, pero sólo mis padres	Recuento	65	20	3	3	91
		% de PREG21	71,4%	22,0%	3,3%	3,3%	100,0%
		% de PREG41	5,6%	3,8%	13,6%	6,8%	5,2%
		% del total	3,7%	1,1%	,2%	,2%	5,2%
	sí	Recuento	570	275	11	30	886
		% de PREG21	64,3%	31,0%	1,2%	3,4%	100,0%
		% de PREG41	49,3%	52,1%	50,0%	68,2%	50,6%
		% del total	32,6%	15,7%	,6%	1,7%	50,6%
	Recuento	1				1	
	% de PREG21	100,0%				100,0%	
	% de PREG41	,1%				,1%	
	% del total	,1%				,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG21	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

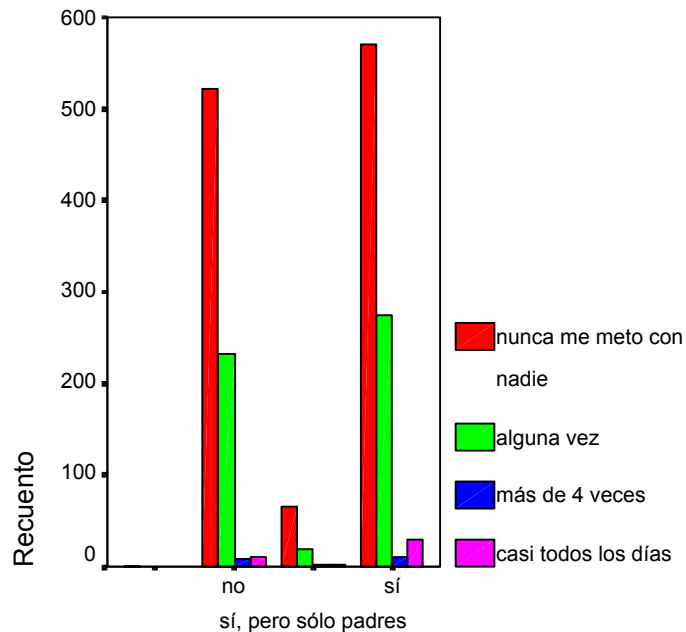
TABLA 86

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,650 ^a	9	,135
Razón de verosimilitud	13,644	9	,136
N de casos válidos	1751		

a. 6 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Tenemos que aceptar la independencia de ambas variables, al ser el p-valor 0,135, superior al margen de confianza al que estamos trabajando.



Ítem 41* ítem 21

8.2.28.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 22. HORAS FRENTE AL ORDENADOR.

En este caso vamos realizar este cruce para ver si existe alguna relación entre el comportamiento de los estudiantes y las horas que pasan frente al ordenador, ya sea porque lo tengan en casa, en casa de algún amigo o lo alquilen en un local para este fin. Sabemos que numerosos estudios han investigado la relación que tienen los medios de comunicación con la agresión. Ahora estamos ante un nuevo medio de comunicación y deseamos conocer si el tiempo que se dedica a él influye en la conducta agresiva. La tabla de contingencia es la siguiente:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*HORAS FRENTE AL ORDENADOR

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	mas de 4 veces	casi todos los días	
PREG22	menos de 1 hora	Recuento	852	381	14	31	1278
		% de PREG22	66,7%	29,8%	1,1%	2,4%	100,0%
		% de PREG41	73,6%	72,2%	63,6%	70,5%	73,0%
		% del total	48,7%	21,8%	,8%	1,8%	73,0%
	1-2 horas	Recuento	218	99	5	4	326
		% de PREG22	66,9%	30,4%	1,5%	1,2%	100,0%
		% de PREG41	18,8%	18,8%	22,7%	9,1%	18,6%
		% del total	12,5%	5,7%	,3%	,2%	18,6%
	2-4 horas	Recuento	44	35	3	4	86
		% de PREG22	51,2%	40,7%	3,5%	4,7%	100,0%
		% de PREG41	3,8%	6,6%	13,6%	9,1%	4,9%
		% del total	2,5%	2,0%	,2%	,2%	4,9%
	mas de 4 horas	Recuento	24	10		5	39
		% de PREG22	61,5%	25,6%		12,8%	100,0%
		% de PREG41	2,1%	1,9%		11,4%	2,2%
		% del total	1,4%	,6%		,3%	2,2%
		Recuento	19	3			22
		% de PREG22	86,4%	13,6%			100,0%
		% de PREG41	1,6%	,6%			1,3%
		% del total	1,1%	,2%			1,3%
Total		Recuento	1157	528	22	44	1751
		% de PREG22	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
		% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

TABLA 87

Pruebas de chi-cuadrado

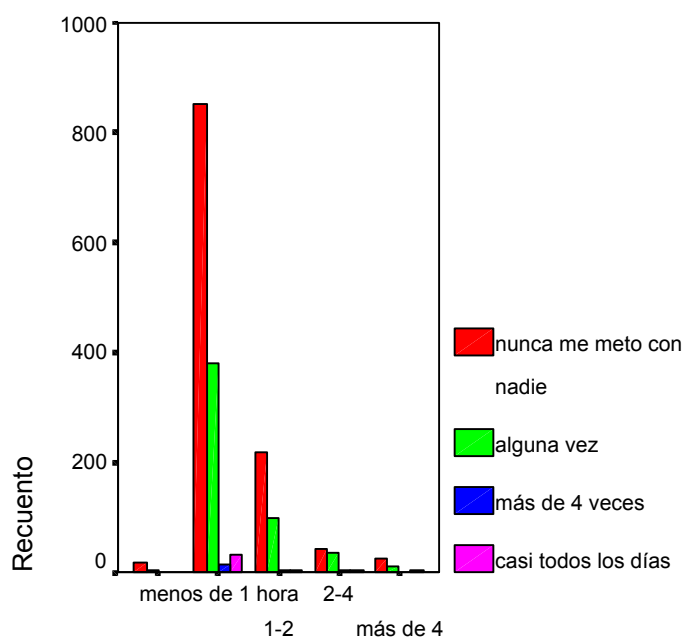
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,395 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	27,886	12	,006
N de casos válidos	1751		

a. 7 casillas (35,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,28.

Para estas dos variables, el estadístico del contraste toma un valor de 35,395, lo que supone un p-valor inferior a 0,001, por lo que aceptamos la hipótesis de dependencia entre los datos.

Resulta particularmente llamativo que, para cada modalidad de la variable horas que pasan frente al ordenador, el porcentaje de los que se meten con sus compañeros (casi todos los días o más de cuatro veces al mes) tiende a aumentar conforme lo hacen las horas que los estudiantes

están frente al ordenador. El tiempo que los alumnos están frente a una pantalla, ya sea el ordenador o la televisión, es un tiempo en el que el sujeto no se relaciona con nadie, ya que presta su atención fundamentalmente a estos aparatos. Esta escasez de relaciones, junto con los contenidos que pueden tener estos aparatos, hacen que los adolescentes no sepan relacionarse ni convivir con otros de forma pacífica ni dialogante y, por tanto, se favorecen las agresiones.



Ítem 41* ítem 22

8.2.29.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 23. ¿TIENES INTERNET EN CASA?

Con este cruce queremos ver una posible relación entre la actuación agresiva de los estudiantes y el hecho de que tengan Internet en casa. Con este ítem, al igual que con el ítem tener ordenador, medimos indirectamente el nivel económico y social de la familia. La respuesta a nuestra inquietud podemos clarificarla en la tabla que sigue:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿TIENES INTERNET EN CASA?

		PREG41				Total	
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días		
PREG23	no	Recuento	858	371	19	29	1277
		% de PREG23	67,2%	29,1%	1,5%	2,3%	100,0%
		% de PREG41	74,2%	70,3%	86,4%	65,9%	72,9%
		% del total	49,0%	21,2%	1,1%	1,7%	72,9%
	sí, pero no puedo acceder	Recuento	67	30	3	1	101
		% de PREG23	66,3%	29,7%	3,0%	1,0%	100,0%
		% de PREG41	5,8%	5,7%	13,6%	2,3%	5,8%
		% del total	3,8%	1,7%	,2%	,1%	5,8%
	sí, los fines de semana	Recuento	83	41		5	129
		% de PREG23	64,3%	31,8%		3,9%	100,0%
		% de PREG41	7,2%	7,8%		11,4%	7,4%
		% del total	4,7%	2,3%		,3%	7,4%
sí	Recuento	148	85		9	242	
	% de PREG23	61,2%	35,1%		3,7%	100,0%	
	% de PREG41	12,8%	16,1%		20,5%	13,8%	
	% del total	8,5%	4,9%		,5%	13,8%	
Total	Recuento	1	1			2	
	% de PREG23	50,0%	50,0%			100,0%	
	% de PREG41	,1%	,2%			,1%	
	% del total	,1%	,1%			,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG23	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 88

Pruebas de chi-cuadrado

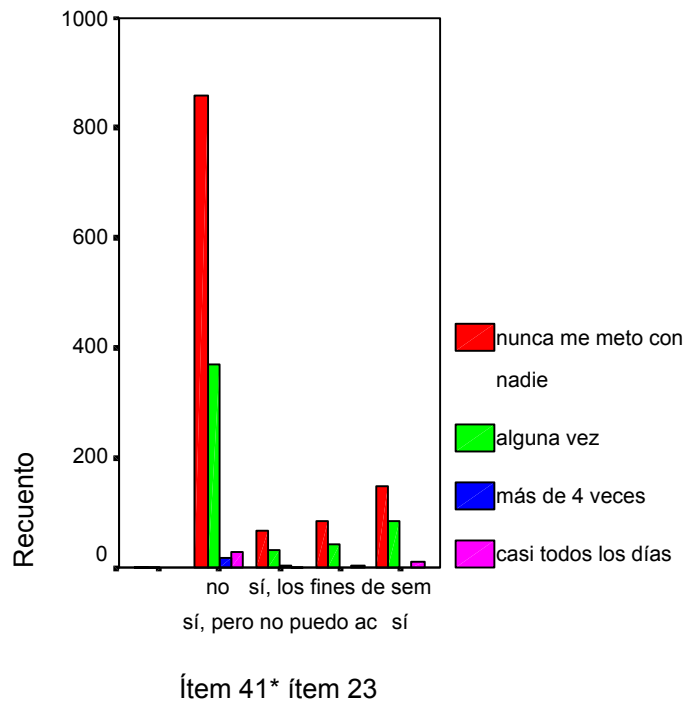
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,368 ^a	12	,222
Razón de verosimilitud	19,275	12	,082
N de casos válidos	1751		

a. 9 casillas (45,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Entre estas dos variables existe una relación de independencia, y por tanto aceptamos la hipótesis nula, ya que el p-valor asociado al contraste es de 0,222, superior, por tanto, al valor α al que estamos trabajando.

Por tanto, llegamos a la conclusión que tener ordenador o tener Internet en casa son independientes de ser agresor. Esto nos indica indirectamente que la variable económica y social de la familia no son determinantes en la conducta agresiva. Este hecho lo consideramos positivo ya que en el caso de intervenciones futuras, esta variable sería muy difícil o

imposible de modificar. Reiteramos la idea de que las condiciones sociales y económicas no son influyentes en la conducta agresiva, lo que facilitará las intervenciones futuras.



RECORDEMOS LA PRIMERA HIPÓTESIS:

H1: «Si las relaciones familiares son conflictivas, el nivel social y económico de las familias es bajo y el tipo de educación familiar es restrictivo, entonces la aparición de conductas violentas se favorecerá».

Nuestra conclusión con respecto a esta hipótesis es que se confirma sólo parcialmente. Por un lado, las relaciones que se establecen dentro de la familia sí influyen en la conducta violenta. Hemos verificado cómo aquellos alumnos que no se encuentran bien en casa, o cuya educación es restrictiva, suelen discutir con sus padres y, además, usan la fuerza con sus hermanos. La parte de esta hipótesis que no se llega a confirmar es la influencia del

nivel socio-económico familiar. Podemos decir que con independencia de la situación económica de los padres los hijos pueden ser agresores.

8.2.30.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 24. ¿QUÉ PÁGINAS VISITAS EN INTERNET?

Con este cruce entre variables intentamos ver una posible conexión entre la conducta agresiva de los estudiantes y el tipo de páginas que visitan en Internet. Como resultado de este cruce obtenemos:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿QUÉ PÁGINAS VISITAS EN INTERNET?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG24	no uso	Recuento	657	263	11	20	951
		% de PREG24	69,1%	27,7%	1,2%	2,1%	100,0%
		% de PREG41	56,8%	49,8%	50,0%	45,5%	54,3%
		% del total	37,5%	15,0%	,6%	1,1%	54,3%
	ocio/tiempo libre	Recuento	223	88	3	10	324
		% de PREG24	68,8%	27,2%	,9%	3,1%	100,0%
		% de PREG41	19,3%	16,7%	13,6%	22,7%	18,5%
		% del total	12,7%	5,0%	,2%	,6%	18,5%
	chat	Recuento	187	113	3	8	311
		% de PREG24	60,1%	36,3%	1,0%	2,6%	100,0%
		% de PREG41	16,2%	21,4%	13,6%	18,2%	17,8%
		% del total	10,7%	6,5%	,2%	,5%	17,8%
	otras	Recuento	85	62	5	6	158
		% de PREG24	53,8%	39,2%	3,2%	3,8%	100,0%
		% de PREG41	7,3%	11,7%	22,7%	13,6%	9,0%
		% del total	4,9%	3,5%	,3%	,3%	9,0%
	Recuento	5	2			7	
	% de PREG24	71,4%	28,6%			100,0%	
	% de PREG41	,4%	,4%			,4%	
	% del total	,3%	,1%			,4%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG24	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

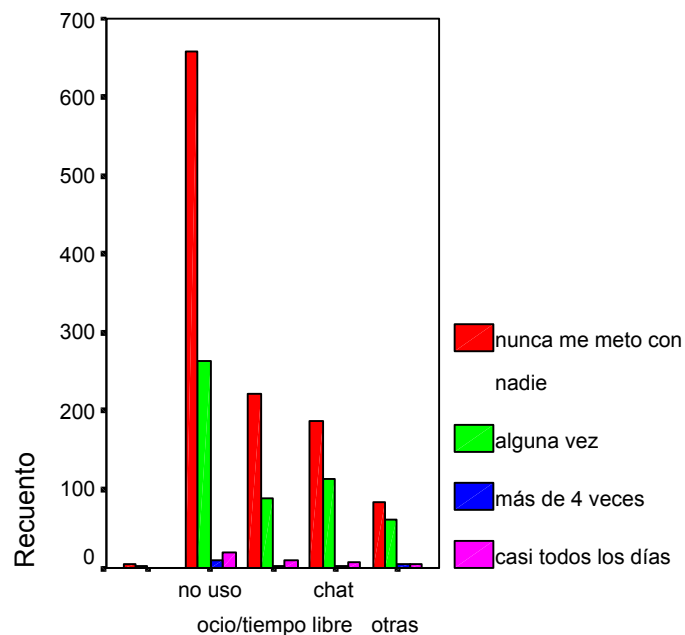
TABLA 89

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,690 ^a	12	,012
Razón de verosimilitud	24,240	12	,019
N de casos válidos	1751		

a. 8 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

Según los datos proporcionados por la prueba de chi-cuadrado, entre estas dos variables existe una relación de dependencia, ya que el p-valor asociado al contraste es de 0,012, inferior al nivel de significación con el que estamos trabajando. De la tabla de contingencias podemos deducir que los estudiantes que visitan los *chat*, así como otras categorías no contempladas, son los más agresivos con sus compañeros.



Ítem 41* Ítem 24

8.2.31.- CRUCE DEL ÍTEM "SER AGRESOR" CON EL ÍTEM 25. ¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?

Vamos a intentar determinar si existe relación entre lo que hacen los estudiantes en su tiempo libre y el comportamiento agresivo con los compañeros. Sabemos que en el intervalo de edades en que se encuentran los estudiantes que estamos considerando son de suma importancia las actividades que se realizan fuera del colegio y las relaciones que se mantienen. Intentaremos responder a los siguientes interrogantes: ¿Las actividades de ocio influyen en la conducta agresiva? ¿Qué hacen los agresores en los espacios extraescolares? ¿Tienen unas ocupaciones

distintas al resto de los estudiantes? En la siguiente tabla se muestran los resultados:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?

		PREG41				Total
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG25 leer	Recuento	35	9	1	1	46
	% de PREG25	76,1%	19,6%	2,2%	2,2%	100,0%
	% de PREG41	3,0%	1,7%	4,5%	2,3%	2,6%
	% del total	2,0%	,5%	,1%	,1%	2,6%
jugar ordenador/consola	Recuento	57	22	2	7	88
	% de PREG25	64,8%	25,0%	2,3%	8,0%	100,0%
	% de PREG41	4,9%	4,2%	9,1%	15,9%	5,0%
	% del total	3,3%	1,3%	,1%	,4%	5,0%
ver la Tv	Recuento	115	40	2	3	160
	% de PREG25	71,9%	25,0%	1,3%	1,9%	100,0%
	% de PREG41	9,9%	7,6%	9,1%	6,8%	9,1%
	% del total	6,6%	2,3%	,1%	,2%	9,1%
salir con amigos	Recuento	361	160	4	12	537
	% de PREG25	67,2%	29,8%	,7%	2,2%	100,0%
	% de PREG41	31,2%	30,3%	18,2%	27,3%	30,7%
	% del total	20,6%	9,1%	,2%	,7%	30,7%
varias de las anteriores	Recuento	510	251	11	18	790
	% de PREG25	64,6%	31,8%	1,4%	2,3%	100,0%
	% de PREG41	44,1%	47,5%	50,0%	40,9%	45,1%
	% del total	29,1%	14,3%	,6%	1,0%	45,1%
otras	Recuento	77	46	2	3	128
	% de PREG25	60,2%	35,9%	1,6%	2,3%	100,0%
	% de PREG41	6,7%	8,7%	9,1%	6,8%	7,3%
	% del total	4,4%	2,6%	,1%	,2%	7,3%
	Recuento	2				2
	% de PREG25	100,0%				100,0%
	% de PREG41	,2%				,1%
	% del total	,1%				,1%
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751
	% de PREG25	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

TABLA 90

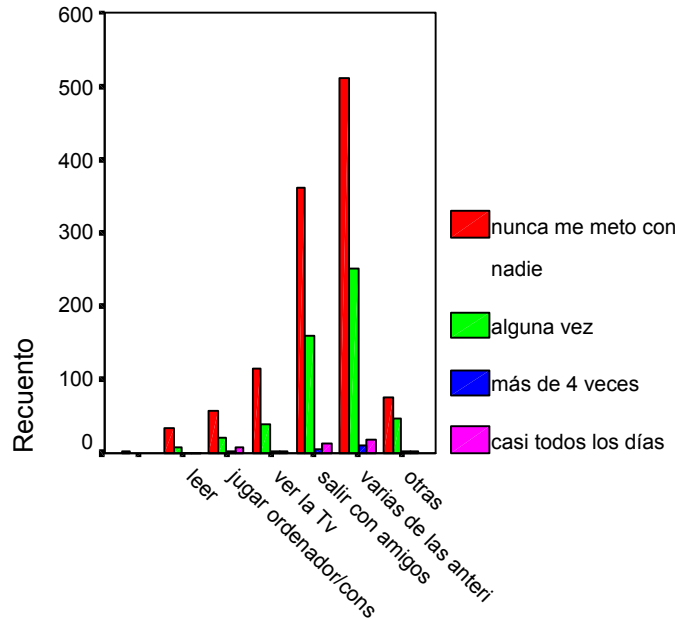
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,012 ^a	18	,190
Razón de verosimilitud	20,106	18	,327
N de casos válidos	1751		

a. 12 casillas (42,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

En este caso, sí admitimos la hipótesis de independencia entre las dos variables, ya que el p-valor del contraste es de 0,190, frente a nuestro nivel de significación del 0,05 y, por tanto, podemos decir que no existe relación entre qué se hace en el tiempo libre y las agresiones que se

producen entre los compañeros, por tanto, los alumnos que son agresores tienen unas ocupaciones de tiempo libre igual al resto de sus compañeros.



Ítem 41* ítem 25

8.2.32.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 26. ¿QUÉ TIPO DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?

Las investigaciones apuntan a que los sujetos que muestran una conducta violenta sienten predilección por las películas de acción y aventuras. ¿Ocurre igual con los videojuegos? ¿Existe diferencia del tipo de videojuegos preferidos entre el grupo de agresores y los que no lo son? La tabla de contingencia resultante de este cruce entre los ítems agresión y tipo de videojuegos preferidos es:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿QUÉ TIPO DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG26	deportes	Recuento	112	66		5	183
		% de PREG26	61,2%	36,1%		2,7%	100,0%
		% de PREG41	9,7%	12,5%		11,4%	10,5%
		% del total	6,4%	3,8%		,3%	10,5%
	mesa	Recuento	53	25	2		80
		% de PREG26	66,3%	31,3%	2,5%		100,0%
		% de PREG41	4,6%	4,7%	9,1%		4,6%
		% del total	3,0%	1,4%	,1%		4,6%
	habilidad	Recuento	122	44			166
		% de PREG26	73,5%	26,5%			100,0%
		% de PREG41	10,5%	8,3%			9,5%
		% del total	7,0%	2,5%			9,5%
	acción	Recuento	176	69	8	11	264
% de PREG26		66,7%	26,1%	3,0%	4,2%	100,0%	
% de PREG41		15,2%	13,1%	36,4%	25,0%	15,1%	
% del total		10,1%	3,9%	,5%	,6%	15,1%	
coches,aviones	Recuento	92	48	7	5	152	
	% de PREG26	60,5%	31,6%	4,6%	3,3%	100,0%	
	% de PREG41	8,0%	9,1%	31,8%	11,4%	8,7%	
	% del total	5,3%	2,7%	,4%	,3%	8,7%	
varios	Recuento	376	184	4	21	585	
	% de PREG26	64,3%	31,5%	,7%	3,6%	100,0%	
	% de PREG41	32,5%	34,8%	18,2%	47,7%	33,4%	
	% del total	21,5%	10,5%	,2%	1,2%	33,4%	
no me gustan	Recuento	217	92	1	2	312	
	% de PREG26	69,6%	29,5%	,3%	,6%	100,0%	
	% de PREG41	18,8%	17,4%	4,5%	4,5%	17,8%	
	% del total	12,4%	5,3%	,1%	,1%	17,8%	
	Recuento	9				9	
	% de PREG26	100,0%				100,0%	
	% de PREG41	,8%				,5%	
	% del total	,5%				,5%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG26	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

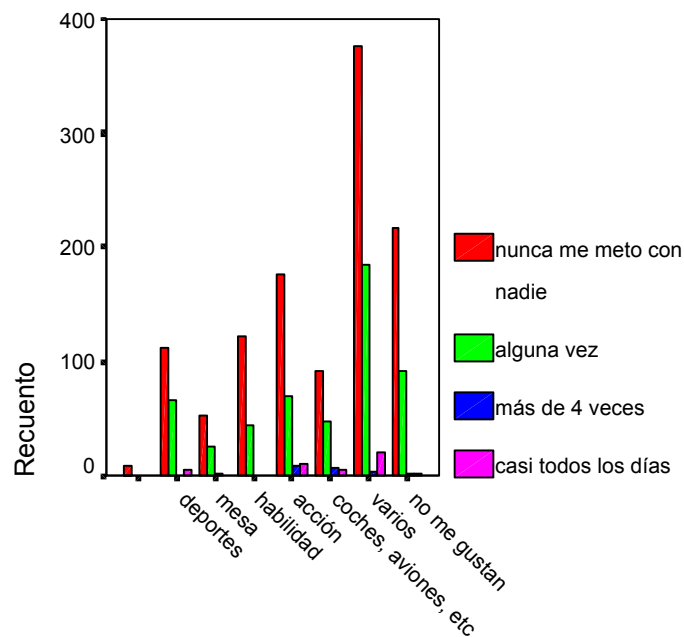
TABLA 91

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,772 ^a	21	,000
Razón de verosimilitud	66,718	21	,000
N de casos válidos	1751		

a. 13 casillas (40,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

A partir de las pruebas de chi-cuadrado aceptamos la dependencia entre ambas variables. En este caso, los alumnos menos violentos son aquellos a los que les gustan los videojuegos de habilidad. Los alumnos que presentan mayores conductas violentas son aquellos que prefieren los juegos de acción, coches y aviones, así como los que eligen la opción “varios de los anteriores”. Esto nos indica que los alumnos que responden con violencia prefieren juegos de mayor riesgo que los alumnos no violentos, que prefieren juegos más pacíficos.



Ítem 41* Ítem 26

8.2.33.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 27. ¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS VES EN TELEVISIÓN?

Como en el caso anterior, nos planteamos las diferencias que pueden existir en los gustos por los programas de televisión, entre los alumnos violentos y los que no lo son. La tabla de contingencia resultante de este cruce es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS VES EN TELEVISIÓN?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG27	dibujos animados	Recuento	40	15		1	56
		% de PREG27	71,4%	26,8%		1,8%	100,0%
		% de PREG41	3,5%	2,8%		2,3%	3,2%
		% del total	2,3%	,9%		,1%	3,2%
	cine	Recuento	258	113	2	9	382
		% de PREG27	67,5%	29,6%	,5%	2,4%	100,0%
		% de PREG41	22,3%	21,4%	9,1%	20,5%	21,8%
		% del total	14,7%	6,5%	,1%	,5%	21,8%
	concursos	Recuento	138	51	3		192
		% de PREG27	71,9%	26,6%	1,6%		100,0%
		% de PREG41	11,9%	9,7%	13,6%		11,0%
		% del total	7,9%	2,9%	,2%		11,0%
	documentales	Recuento	56	23	5	4	88
		% de PREG27	63,6%	26,1%	5,7%	4,5%	100,0%
		% de PREG41	4,8%	4,4%	22,7%	9,1%	5,0%
		% del total	3,2%	1,3%	,3%	,2%	5,0%
	varios	Recuento	552	260	8	23	843
		% de PREG27	65,5%	30,8%	,9%	2,7%	100,0%
		% de PREG41	47,7%	49,2%	36,4%	52,3%	48,1%
		% del total	31,5%	14,8%	,5%	1,3%	48,1%
	otros	Recuento	112	65	4	7	188
		% de PREG27	59,6%	34,6%	2,1%	3,7%	100,0%
		% de PREG41	9,7%	12,3%	18,2%	15,9%	10,7%
		% del total	6,4%	3,7%	,2%	,4%	10,7%
		Recuento	1	1			2
		% de PREG27	50,0%	50,0%			100,0%
		% de PREG41	,1%	,2%			,1%
		% del total	,1%	,1%		,1%	
Total		Recuento	1157	528	22	44	1751
		% de PREG27	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%
		% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%

TABLA 92

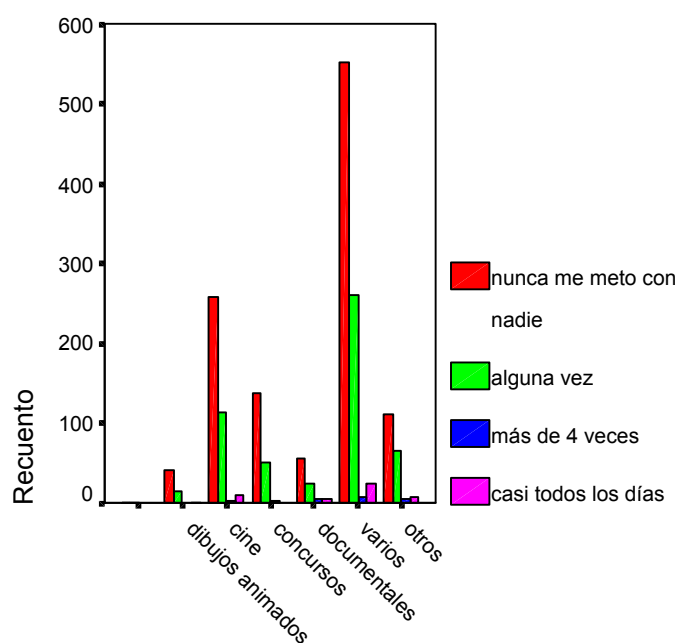
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,626 ^a	18	,024
Razón de verosimilitud	30,696	18	,031
N de casos válidos	1751		

a. 13 casillas (46,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Se observa que sí existe dependencia entre ambas variables. Parece que el tipo de programas preferidos por lo alumnos influye en el comportamiento de estos hacia sus compañeros. Los estudiantes más violentos son aquellos que prefieren los documentales y la opción de “varios de los anteriores”. Los que menos se meten con otros son aquellos alumnos

que prefieren ver dibujos animados. Esto nos lleva a pensar que los dibujos animados no contienen violencia o no el nivel de violencia que puede existir en otros programas. ¿Los dibujos animados no contienen violencia? Hay un estudio realizado por Clemente Díaz y Vidal Vázquez (1996) en el que estudian la cantidad de dibujos animados con contenidos agresivos y cómo estos influyen en la conducta violenta posterior. Nuestra investigación contradice dicho estudio, pero no porque los dibujos animados no contengan violencia, contienen y mucha, sino que puede ser debido a la edad que presentan los sujetos que estamos considerando, ya que son capaces de diferenciar realidad y ficción, el mundo real y el imaginario, y por tanto, los dibujos animados con imágenes violentas no influirían en la conducta los estudiantes.



Ítem 41* ítem 27

**8.2.34.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM
28. ¿CUÁNTAS HORAS DIARIAS VES DE TELEVISIÓN
COMO PROMEDIO?**

Ekblad (1986) apuntaba que el tiempo dedicado a ver la televisión influía en la conducta agresiva, de forma que, cuanto mayor sea el tiempo dedicado a ver televisión, se presenta mayor agresividad. Ésta es la razón por la que hacemos este cruce, para comprobar la posible relación entre la agresión y el tiempo empleado en ver televisión. La tabla de contingencias es la siguiente:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR* ¿CUÁNTAS HORAS DIARIAS VES DE TELEVISIÓN?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG28	menos de una	Recuento	153	52	3	4	212
		% de PREG28	72,2%	24,5%	1,4%	1,9%	100,0%
		% de PREG41	13,2%	9,8%	13,6%	9,1%	12,1%
		% del total	8,7%	3,0%	,2%	,2%	12,1%
	1-2 horas	Recuento	503	202	6	15	726
		% de PREG28	69,3%	27,8%	,8%	2,1%	100,0%
		% de PREG41	43,5%	38,3%	27,3%	34,1%	41,5%
		% del total	28,7%	11,5%	,3%	,9%	41,5%
	2-4 horas	Recuento	405	212	12	12	641
		% de PREG28	63,2%	33,1%	1,9%	1,9%	100,0%
		% de PREG41	35,0%	40,2%	54,5%	27,3%	36,6%
		% del total	23,1%	12,1%	,7%	,7%	36,6%
más de 4	Recuento	95	61	1	13	170	
	% de PREG28	55,9%	35,9%	,6%	7,6%	100,0%	
	% de PREG41	8,2%	11,6%	4,5%	29,5%	9,7%	
	% del total	5,4%	3,5%	,1%	,7%	9,7%	
	Recuento	1	1			2	
	% de PREG28	50,0%	50,0%			100,0%	
	% de PREG41	,1%	,2%			,1%	
	% del total	,1%	,1%			,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG28	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 93

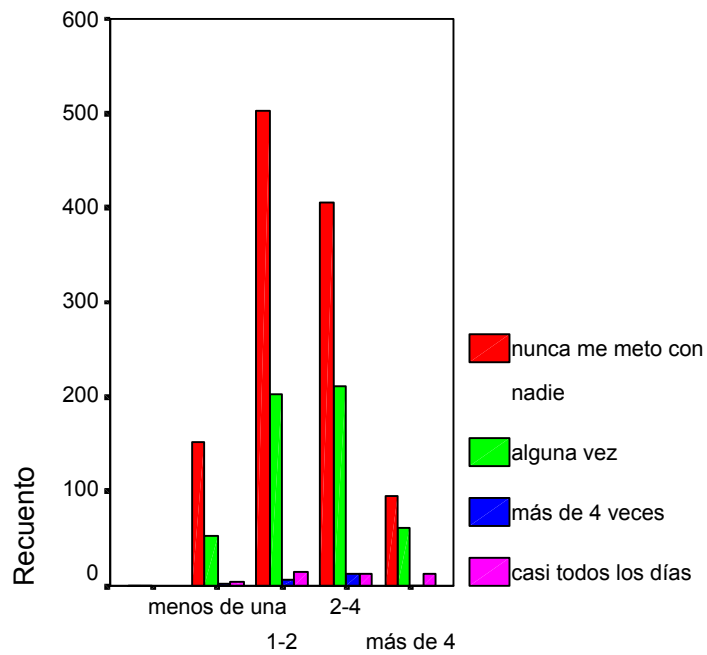
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,853 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	30,884	12	,002
N de casos válidos	1751		

a. 7 casillas (35,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Aceptamos que existe dependencia entre las dos variables analizadas.

En la tabla 93 observamos que los alumnos que cometen este tipo de acciones sobre sus compañeros tienden a ver bastante la televisión. Sin embargo, aquellos alumnos que ven poco la televisión se meten con sus compañeros con poca frecuencia.



Ítem 41* ítem 28

**8.2.35.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM
29. ¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTAN MÁS?**

Las investigaciones de Clemente Díaz y Vidal Vázquez (1996), entre otros, señalaban una relación directa entre el consumo de películas de acción y terror con la violencia escolar posterior. ¿Es este nuestro caso? La tabla de contingencia resultante para responder a esta pregunta es:

Tabla de contingencia:SER AGRESOR*¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTAN MÁS?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG29	dramáticas	Recuento	104	20	3	5	132
		% de PREG29	78,8%	15,2%	2,3%	3,8%	100,0%
		% de PREG41	9,0%	3,8%	13,6%	11,4%	7,5%
		% del total	5,9%	1,1%	,2%	,3%	7,5%
	aventuras/acción	Recuento	269	120	2	11	402
		% de PREG29	66,9%	29,9%	,5%	2,7%	100,0%
		% de PREG41	23,2%	22,7%	9,1%	25,0%	23,0%
		% del total	15,4%	6,9%	,1%	,6%	23,0%
	terror	Recuento	237	135	4	15	391
		% de PREG29	60,6%	34,5%	1,0%	3,8%	100,0%
		% de PREG41	20,5%	25,6%	18,2%	34,1%	22,3%
		% del total	13,5%	7,7%	,2%	,9%	22,3%
comedias	Recuento	141	61	1	6	209	
	% de PREG29	67,5%	29,2%	,5%	2,9%	100,0%	
	% de PREG41	12,2%	11,6%	4,5%	13,6%	11,9%	
	% del total	8,1%	3,5%	,1%	,3%	11,9%	
ninguna	Recuento	11	3	4		18	
	% de PREG29	61,1%	16,7%	22,2%		100,0%	
	% de PREG41	1,0%	,6%	18,2%		1,0%	
	% del total	,6%	,2%	,2%		1,0%	
todas	Recuento	394	187	8	7	596	
	% de PREG29	66,1%	31,4%	1,3%	1,2%	100,0%	
	% de PREG41	34,1%	35,4%	36,4%	15,9%	34,0%	
	% del total	22,5%	10,7%	,5%	,4%	34,0%	
	Recuento	1	2			3	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG29	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 94

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	96,460 ^a	18	,000
Razón de verosimilitud	52,656	18	,000
N de casos válidos	1751		

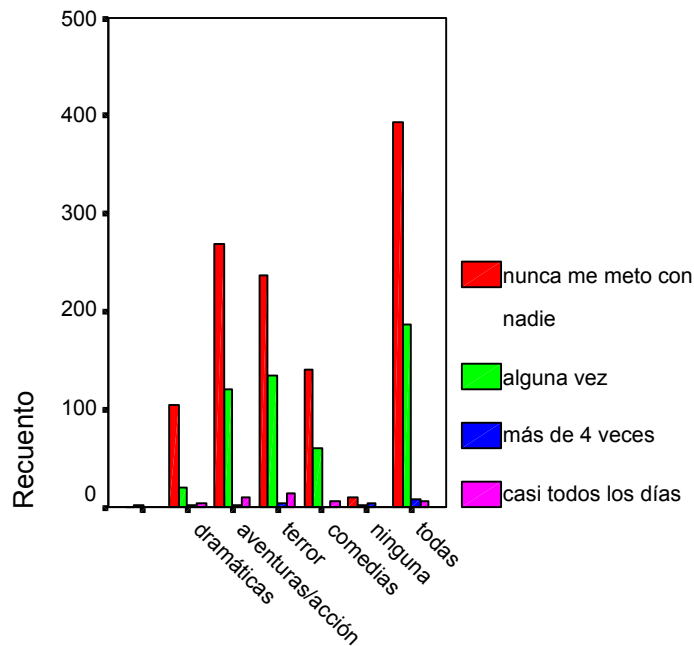
a. 10 casillas (35,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

Lo primero a destacar es que rechazamos la hipótesis de independencia entre ambas variables y, en segundo lugar, comprobamos que el mayor número de agresores prefieren las películas de terror y las violentas (acción o aventuras). Este tipo de conductas son las más agresivas y las que tienen mayores grados de violencia. El agresor se puede imaginar a él mismo realizando este tipo de conductas, las vive, se recrea en ellas, y quizá por eso le gustan. Además, como en todas las películas de este tipo, la víctima nunca tiene razón, es vulgar y necesita ser castigada. Este tipo de películas genera que cada vez los agresores tengan menos empatía con las víctimas ya que, como les enseñan las películas, son débiles, cobardes y se merecen lo que les ocurre.

RECORDEMOS LA SEXTA HIPÓTESIS:

H6: «Si los estudiantes pasan mucho tiempo viendo la televisión, habrá mayor probabilidad de que estén implicados en el *bullying*. Además, los agresores preferirán películas de acción».

Esta hipótesis tenemos que aceptarla, ya que hemos probado que los alumnos que presentan mayor índice de agresión son los que pasan más tiempo frente a la televisión. Además, hemos confirmado que estos estudiantes prefieren las películas de aventuras, terror y acción frente a otras.



Ítem 41* ítem 29

8.2.36.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 30. ¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS COMPAÑEROS?

Con este cruce intentaremos ver si aquellas personas que tienen un comportamiento poco correcto con los demás se sienten aislados del resto de sus compañeros. La tabla resultante de dicho cruce es la que mostramos a continuación:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS COMPAÑEROS?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG30	nunca	Recuento	747	323	11	25	1106
		% de PREG30	67,5%	29,2%	1,0%	2,3%	100,0%
		% de PREG41	64,6%	61,2%	50,0%	56,8%	63,2%
		% del total	42,7%	18,4%	,6%	1,4%	63,2%
	alguna vez	Recuento	341	182	6	19	548
		% de PREG30	62,2%	33,2%	1,1%	3,5%	100,0%
		% de PREG41	29,5%	34,5%	27,3%	43,2%	31,3%
		% del total	19,5%	10,4%	,3%	1,1%	31,3%
	más de 4 veces al mes	Recuento	33	9	2		44
		% de PREG30	75,0%	20,5%	4,5%		100,0%
		% de PREG41	2,9%	1,7%	9,1%		2,5%
		% del total	1,9%	,5%	,1%		2,5%
	casi todos los días	Recuento	32	13	3		48
		% de PREG30	66,7%	27,1%	6,3%		100,0%
		% de PREG41	2,8%	2,5%	13,6%		2,7%
		% del total	1,8%	,7%	,2%		2,7%
	Recuento	4	1			5	
	% de PREG30	80,0%	20,0%			100,0%	
	% de PREG41	,3%	,2%			,3%	
	% del total	,2%	,1%			,3%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG30	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 95

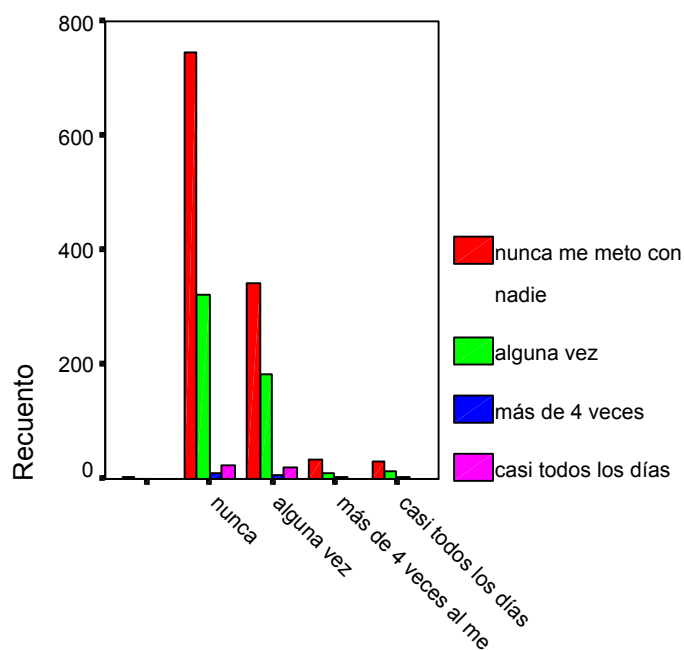
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,790 ^a	12	,016
Razón de verosimilitud	21,051	12	,050
N de casos válidos	1751		

^a. 8 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,06.

Comprobamos que no existe independencia entre las dos variables, ya que el p-valor producido por ellas es de 0,016.

Asimismo, observamos que los estudiantes que se sienten aislados casi nunca se meten con otros compañeros. Sin embargo, entre los que no se sienten aislados del resto del grupo se encuentra la mayoría de los estudiantes que sí se meten con otros compañeros. Estos resultados confirman los obtenidos en la tabla 80, en la que concluíamos que los alumnos más agresores eran aquellos que tenían gran cantidad de amigos.



Ítem 41* ítem 30

8.2.37.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 31. ¿SIENTES QUE ALGÚN COMPAÑERO TE HA TRATADO MAL?

Analizamos ahora si la conducta agresiva tiene alguna relación con que previamente haya habido otros compañeros que a su vez han agredido al agresor. Si esto es así, podríamos decir que las agresiones se producen fundamentalmente como respuesta a agresiones previas. La tabla de contingencia de este cruce es la siguiente:

Tabla de contingencia: SER AGRESOR*¿SIENTES QUE ALGÚN COMPAÑERO TE HA TRATADO MAL?

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG31	nunca	Recuento	941	373	6	26	1346
		% de PREG31	69,9%	27,7%	,4%	1,9%	100,0%
		% de PREG41	81,3%	70,6%	27,3%	59,1%	76,9%
		% del total	53,7%	21,3%	,3%	1,5%	76,9%
	alguna vez	Recuento	194	128	5	13	340
		% de PREG31	57,1%	37,6%	1,5%	3,8%	100,0%
		% de PREG41	16,8%	24,2%	22,7%	29,5%	19,4%
		% del total	11,1%	7,3%	,3%	,7%	19,4%
	más de 4 veces al mes	Recuento	6	10	8		24
		% de PREG31	25,0%	41,7%	33,3%		100,0%
		% de PREG41	,5%	1,9%	36,4%		1,4%
		% del total	,3%	,6%	,5%		1,4%
casi todos los días	Recuento	10	14	2	5	31	
	% de PREG31	32,3%	45,2%	6,5%	16,1%	100,0%	
	% de PREG41	,9%	2,7%	9,1%	11,4%	1,8%	
	% del total	,6%	,8%	,1%	,3%	1,8%	
siempre	Recuento	5	3	1		9	
	% de PREG31	55,6%	33,3%	11,1%		100,0%	
	% de PREG41	,4%	,6%	4,5%		,5%	
	% del total	,3%	,2%	,1%		,5%	
Total	Recuento	1				1	
	% de PREG31	100,0%				100,0%	
	% de PREG41	,1%				,1%	
	% del total	,1%				,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG31	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 96

Pruebas de chi-cuadrado

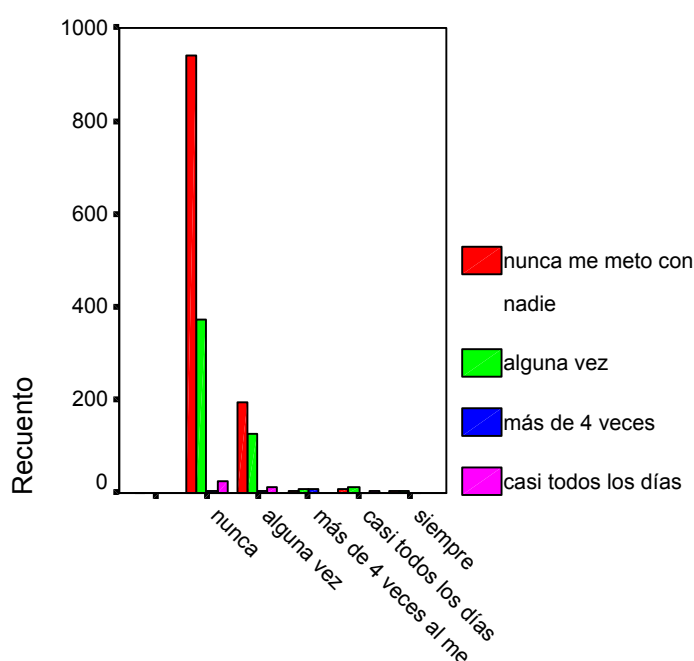
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	276,890 ^a	15	,000
Razón de verosimilitud	102,820	15	,000
N de casos válidos	1751		

^a. 12 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Las dos variables analizadas en este apartado son dependientes, al ser el p-valor inferior a 0,01. Advirtamos que los estudiantes que nunca son agredidos son los que menos agreden a los demás. Además, deducimos que los alumnos que se meten más de cuatro veces al mes con sus compañeros, el 33,3% de ellos son a su vez agredidos más de cuatro veces al mes. Podemos ver en la tabla 96 que cuantas más veces es agredido el alumno, tanto más agrede éste a su vez, a excepción de aquellos que contestan la

opción de “siempre” me agreden, en la que las agresiones por parte de estos alumnos no es tan llamativa.

Para obtener más datos sobre esta conducta simultánea de ser agresor y agredido, hemos revisado los datos y encontramos que existen 189 alumnos con estas características, lo que suponen un porcentaje del 10,8% de la muestra. Por tanto, concluimos que existe un grupo de estudiantes agresores-víctimas que suponen el 10,8% de nuestra muestra. Investigadores como Haynie y otros (2001) situaban este porcentaje entre el 5-10% de la población adolescente.



Ítem 41* ítem 31

8.2.38.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 42. CUANDO TÚ TE METES CON ALGUIEN ¿QUÉ HACEN TUS COMPAÑEROS?

Con esta pregunta intentamos comprobar si hay alguna relación entre la conducta agresiva y la actuación que tienen los demás compañeros al presenciar este tipo de conductas. La tabla de contingencia es:

Tabla de contingencia

		PREG41				Total	
		nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días		
PREG42	no me meto con nadie	Recuento	1101	49	1	9	1160
		% de PREG42	94,9%	4,2%	,1%	,8%	100,0%
		% de PREG41	95,2%	9,3%	4,5%	20,5%	66,2%
		% del total	62,9%	2,8%	,1%	,5%	66,2%
	no hacen nada	Recuento	31	341	11	8	391
		% de PREG42	7,9%	87,2%	2,8%	2,0%	100,0%
		% de PREG41	2,7%	64,6%	50,0%	18,2%	22,3%
		% del total	1,8%	19,5%	,6%	,5%	22,3%
	me rechazan	Recuento	13	20	2	1	36
		% de PREG42	36,1%	55,6%	5,6%	2,8%	100,0%
		% de PREG41	1,1%	3,8%	9,1%	2,3%	2,1%
		% del total	,7%	1,1%	,1%	,1%	2,1%
	me animan	Recuento	11	117	8	26	162
		% de PREG42	6,8%	72,2%	4,9%	16,0%	100,0%
		% de PREG41	1,0%	22,2%	36,4%	59,1%	9,3%
		% del total	,6%	6,7%	,5%	1,5%	9,3%
	Recuento	1	1			2	
	% de PREG42	50,0%	50,0%			100,0%	
	% de PREG41	,1%	,2%			,1%	
	% del total	,1%	,1%			,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG42	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 97

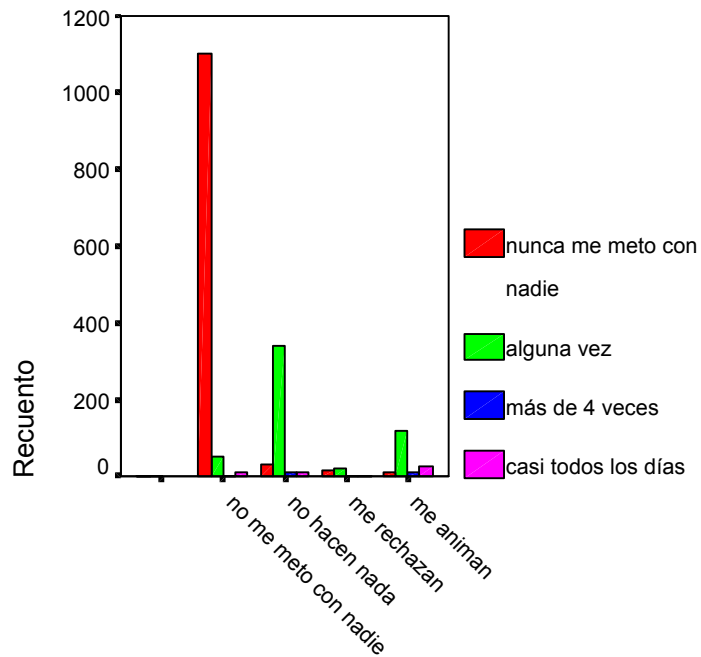
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1396,496 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	1473,594	12	,000
N de casos válidos	1751		

a. 9 casillas (45,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,03.

En este caso aceptamos la hipótesis alternativa de dependencia entre las variables investigadas, ya que el p-valor es inferior al intervalo de confianza con el que estamos trabajando.

Podemos observar cómo los alumnos que alguna vez se meten con otros, en el 87,2% de los casos no hacen nada al presenciar otras agresiones, y, en el 72,2% de los casos son animados a llevar a cabo esta conducta. El dato más representativo está en el caso de aquellos alumnos que agreden todos los días pues, cuando lo hacen, son animados por sus compañeros un 16% de las veces, frente a un 2,8% de los casos en que son rechazados.



Ítem 41* ítem 42

8.2.39.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 43. ¿QUÉ OPINAS DE LOS CHICOS QUE SE METEN CON OTROS?

En este caso trataremos de discernir qué piensan los agresores de otros alumnos que también lo son. La tabla de contingencia y la del contraste de hipótesis de independencia son:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG43	muy mal	Recuento	982	232	1	5	1220
		% de PREG43	80,5%	19,0%	,1%	,4%	100,0%
		% de PREG41	84,9%	43,9%	4,5%	11,4%	69,7%
		% del total	56,1%	13,2%	,1%	,3%	69,7%
	me parece normal	Recuento	44	110	5	18	177
		% de PREG43	24,9%	62,1%	2,8%	10,2%	100,0%
		% de PREG41	3,8%	20,8%	22,7%	40,9%	10,1%
		% del total	2,5%	6,3%	,3%	1,0%	10,1%
	comprendo que lo hagan	Recuento	24	65	1	6	96
		% de PREG43	25,0%	67,7%	1,0%	6,3%	100,0%
		% de PREG41	2,1%	12,3%	4,5%	13,6%	5,5%
		% del total	1,4%	3,7%	,1%	,3%	5,5%
lo comprendo si se lo merece	Recuento	102	115	10	10	237	
	% de PREG43	43,0%	48,5%	4,2%	4,2%	100,0%	
	% de PREG41	8,8%	21,8%	45,5%	22,7%	13,5%	
	% del total	5,8%	6,6%	,6%	,6%	13,5%	
muy bien	Recuento	5	5	5	5	20	
	% de PREG43	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% de PREG41	,4%	,9%	22,7%	11,4%	1,1%	
	% del total	,3%	,3%	,3%	,3%	1,1%	
	Recuento		1			1	
	% de PREG43		100,0%			100,0%	
	% de PREG41		,2%			,1%	
	% del total		,1%			,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG43	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 98

Pruebas de chi-cuadrado

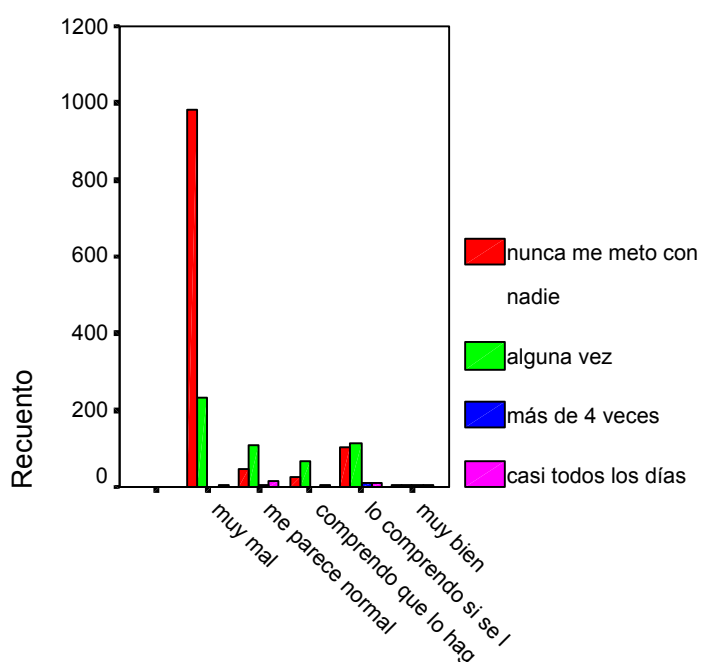
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	551,005 ^a	15	,000
Razón de verosimilitud	450,864	15	,000
N de casos válidos	1751		

a. 11 casillas (45,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

En este caso volvemos a rechazar la hipótesis de independencia entre las dos variables.

De la tabla de contingencia puede deducirse que aquellos individuos a los que les parece incorrecto este comportamiento agresivo, no lo llevan a cabo, mientras que los alumnos a los que les parece normal la agresión o comprenden que se haga o les parece muy bien, siendo todos ellos más proclives a realizar este tipo de conductas. Parece lógico pensar que los

estudiantes que hostigan y victimizan a otros vean este tipo de conductas como normales y no las castiguen ni reprendan. Los valores que tienen estos alumnos hacia estos comportamientos son erróneos y, por tanto, consideran las agresiones normales y excusan a quienes las llevan a cabo.



Ítem 41* ítem 43

8.2.40.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 47. ¿QUÉ HACES CUANDO SE METEN CON UN COMPAÑERO?

En este cruce vamos a intentar establecer la posible relación entre el comportamiento de los agresores y si estos actúan de alguna forma para defender a otros compañeros.

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG47	me meto para cortar la situación	Recuento	613	324	6	16	959
		% de PREG47	63,9%	33,8%	,6%	1,7%	100,0%
		% de PREG41	53,0%	61,4%	27,3%	36,4%	54,8%
		% del total	35,0%	18,5%	,3%	,9%	54,8%
	informo a un mayor	Recuento	94	22	3		119
		% de PREG47	79,0%	18,5%	2,5%		100,0%
		% de PREG41	8,1%	4,2%	13,6%		6,8%
		% del total	5,4%	1,3%	,2%		6,8%
	no hago nada, aunque debería	Recuento	305	107	4	4	420
		% de PREG47	72,6%	25,5%	1,0%	1,0%	100,0%
		% de PREG41	26,4%	20,3%	18,2%	9,1%	24,0%
		% del total	17,4%	6,1%	,2%	,2%	24,0%
no hago nada, no es mi problema	Recuento	116	56	8	1	181	
	% de PREG47	64,1%	30,9%	4,4%	,6%	100,0%	
	% de PREG41	10,0%	10,6%	36,4%	2,3%	10,3%	
	% del total	6,6%	3,2%	,5%	,1%	10,3%	
me meto yo	Recuento	29	19	1	23	72	
	% de PREG47	40,3%	26,4%	1,4%	31,9%	100,0%	
	% de PREG41	2,5%	3,6%	4,5%	52,3%	4,1%	
	% del total	1,7%	1,1%	,1%	1,3%	4,1%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG47	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 99

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	306,781 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	135,559	12	,000
N de casos válidos	1751		

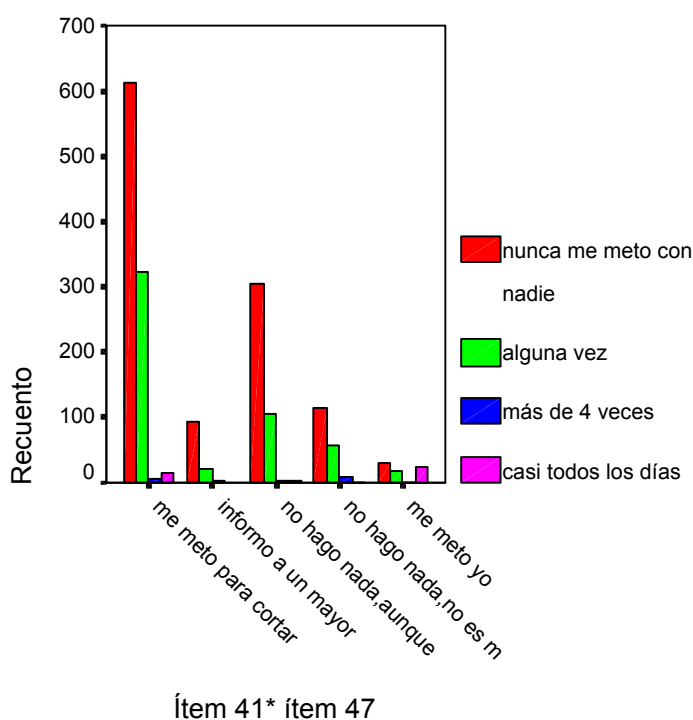
a. 6 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,90.

Una vez más encontramos que existe dependencia entre ambos ítems.

Se deduce de los datos anteriores que de los alumnos que se meten casi todos los días con otros estudiantes, cuando se produce una agresión en la que ellos no son los agresores, en el 31,9% de los casos se unen a la agresión, mientras que sólo en un 1,7% de las ocasiones intervienen para cortar la situación, y en un 1,6% de las ocasiones permanecen pasivos, sin hacer nada.

Además, podemos observar que los alumnos que informan a un mayor de las agresiones son los que menos agreden, frente al resto de las categorías.

En psicología social hay un fenómeno que se ha estudiado mucho, y consiste en la disminución del sentido de la responsabilidad individual cuando se actúa en grupo. Ésta puede ser la causa de que determinados alumnos, cuando presencian agresiones, se unan a los agresores, quedando o confundiendo en el anonimato. Hemos comentado anteriormente cómo para la víctima, el ser agredida por varios sujetos, es bastante más negativo que si es molestado por un sólo agresor, ya que las posibilidades de defenderse disminuyen, aumenta el sentido del ridículo y, por tanto, disminuye más la autoestima que si hay un único agresor.



8.2.41.- CRUCE DEL ÍTEM “SER AGRESOR” CON EL ÍTEM 48. LOS ALUMNOS CON LOS QUE SE METEN ¿TIENEN ALGUNA PARTICULARIDAD?

En este último cruce vamos a intentar establecer la posible relación entre la conducta agresiva y si los alumnos agredidos poseen características distintas al resto de los alumnos.

La tabla de contingencia es la que mostramos a continuación:

Tabla de contingencia

			PREG41				Total
			nunca me meto con nadie	alguna vez	más de 4 veces	casi todos los días	
PREG48	son normales	Recuento	690	289	5	18	1002
		% de PREG48	68,9%	28,8%	,5%	1,8%	100,0%
		% de PREG41	59,6%	54,7%	22,7%	40,9%	57,2%
		% del total	39,4%	16,5%	,3%	1,0%	57,2%
	usan aparatos ortopédicos	Recuento	131	92	3	9	235
		% de PREG48	55,7%	39,1%	1,3%	3,8%	100,0%
		% de PREG41	11,3%	17,4%	13,6%	20,5%	13,4%
		% del total	7,5%	5,3%	,2%	,5%	13,4%
	tiene algún retraso en el aprendizaje	Recuento	74	41	6	11	132
		% de PREG48	56,1%	31,1%	4,5%	8,3%	100,0%
		% de PREG41	6,4%	7,8%	27,3%	25,0%	7,5%
		% del total	4,2%	2,3%	,3%	,6%	7,5%
otros	Recuento	258	106	7	6	377	
	% de PREG48	68,4%	28,1%	1,9%	1,6%	100,0%	
	% de PREG41	22,3%	20,1%	31,8%	13,6%	21,5%	
	% del total	14,7%	6,1%	,4%	,3%	21,5%	
	Recuento	4		1		5	
	% de PREG48	80,0%		20,0%		100,0%	
	% de PREG41	,3%		4,5%		,3%	
	% del total	,2%		,1%		,3%	
Total	Recuento	1157	528	22	44	1751	
	% de PREG48	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	
	% de PREG41	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	66,1%	30,2%	1,3%	2,5%	100,0%	

TABLA 100

Pruebas de chi-cuadrado

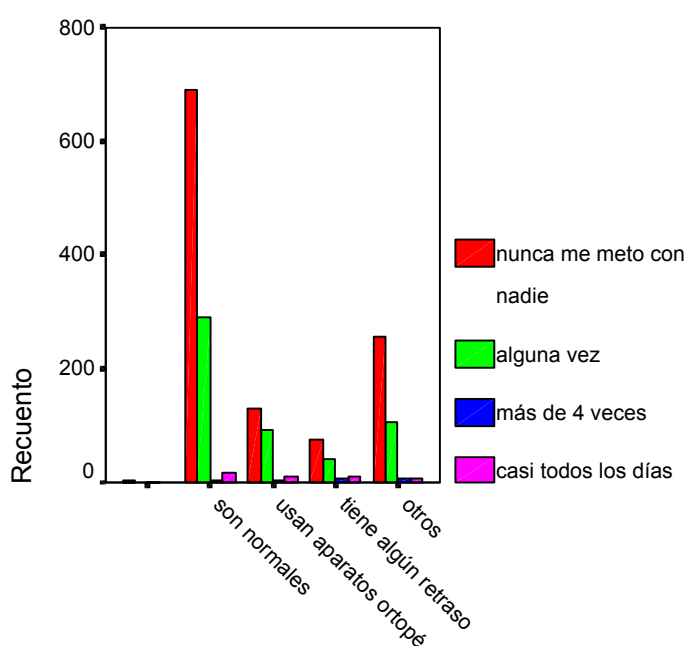
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,249 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	51,348	12	,000
N de casos válidos	1751		

a. 8 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,06.

A la vista de los resultados obtenidos mediante las pruebas de

chi-cuadrado, podemos decir que existe dependencia entre las variables estudiadas en este apartado.

En la tabla de contingencias 100 puede observarse cómo en el caso de los alumnos considerados “normales”, los porcentajes de agresión son menores que en el resto de categorías. En el caso de alumnos con retraso en el aprendizaje estos porcentajes de agresión se disparan llegando a ser de un 8,3% en la opción de “agresión casi todos los días”, y del 4,5% en la opción de “más de cuatro veces al mes”, frente a los porcentajes de agresión cuando se consideran alumnos “normales”, cuyos porcentajes son del 1,8% y del 0,5% respectivamente.



Ítem 41* ítem 48

En el siguiente apartado realizaremos los mismos cruces que en este, pero ahora con el ítem “ser víctima”. Con ello intentaremos verificar si existen o no relaciones entre el ser víctima y cualquier variable de las que estamos estudiando.

8.3.- CRUCES CON EL ÍTEM ¿TE HAN TRATADO MAL O TE HAN AMENAZADO? Y LOS DEMÁS ÍTEMS.

En este apartado del trabajo, al igual que en el segundo, vamos a cruzar una serie de preguntas del cuestionario para intentar encontrar un perfil de los encuestados que padecen agresiones. Dicho perfil, como ya comentamos, lo analizaremos a partir de una serie de tablas de contingencia. De este tipo de tablas, como ya se menciona, se puede obtener información acerca de cómo van cambiando las respuestas en una variable en función de las respuestas dadas a la otra variable estudiada. Además, recordemos que este tipo de tablas pueden ser analizadas tanto por filas como por columnas.

Todos los contrastes, al igual que en los cruces anteriores, se van a realizar a un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

El incluir a un alumno en el grupo de víctimas ha sido a partir de su respuesta al ítem 31: “¿Sientes que algunos compañeros se han aprovechado de ti, te han amenazado, o te han tratado mal desde que comenzó el curso?”. Por consiguiente, el grupo de alumnos que consideramos agredidos, lo componen aquellos alumnos que han respondido a las opciones de “alguna vez”, “más de cuatro veces al mes”, “casi todos los días” y “siempre”.

8.3.1.-CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON CADA UNO DE LOS COLEGIOS DE LA MUESTRA.

Al cruzar el ítem ser víctima con el ítem colegio intentamos comprobar si existe relación entre ambos. La pregunta que nos hacemos es: ¿hay diferencias del número de víctimas según el colegio en el que se esté matriculado? La tabla de contingencias es la siguiente:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*COLEGIO

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
COLE 1	Recuento	85	23	5	2	1	116
	% de COLE	73,3%	19,8%	4,3%	1,7%	,9%	100,0%
	% de PREG31	6,3%	6,8%	20,8%	6,5%	11,1%	6,6%
	% del total	4,9%	1,3%	,3%	,1%	,1%	6,6%
10	Recuento	62	16	2	2	1	83
	% de COLE	74,7%	19,3%	2,4%	2,4%	1,2%	100,0%
	% de PREG31	4,6%	4,7%	8,3%	6,5%	11,1%	4,7%
	% del total	3,5%	,9%	,1%	,1%	,1%	4,7%
11	Recuento	95	27	4	1	1	128
	% de COLE	74,2%	21,1%	3,1%	,8%	,8%	100,0%
	% de PREG31	7,1%	7,9%	16,7%	3,2%	11,1%	7,3%
	% del total	5,4%	1,5%	,2%	,1%	,1%	7,3%
12	Recuento	126	22	2	2		152
	% de COLE	82,9%	14,5%	1,3%	1,3%		100,0%
	% de PREG31	9,4%	6,5%	8,3%	6,5%		8,7%
	% del total	7,2%	1,3%	,1%	,1%		8,7%
13	Recuento	113	23	1	6		143
	% de COLE	79,0%	16,1%	,7%	4,2%		100,0%
	% de PREG31	8,4%	6,8%	4,2%	19,4%		8,2%
	% del total	6,5%	1,3%	,1%	,3%		8,2%
2	Recuento	122	28		1		151
	% de COLE	80,8%	18,5%		,7%		100,0%
	% de PREG31	9,1%	8,2%		3,2%		8,6%
	% del total	7,0%	1,6%		,1%		8,6%
3	Recuento	164	52	5	4	2	228
	% de COLE	71,9%	22,8%	2,2%	1,8%	,9%	100,0%
	% de PREG31	12,2%	15,3%	20,8%	12,9%	22,2%	13,0%
	% del total	9,4%	3,0%	,3%	,2%	,1%	13,0%
4	Recuento	57	13		3		73
	% de COLE	78,1%	17,8%		4,1%		100,0%
	% de PREG31	4,2%	3,8%		9,7%		4,2%
	% del total	3,3%	,7%		,2%		4,2%
5	Recuento	119	31	1	5		156
	% de COLE	76,3%	19,9%	,6%	3,2%		100,0%
	% de PREG31	8,8%	9,1%	4,2%	16,1%		8,9%
	% del total	6,8%	1,8%	,1%	,3%		8,9%
6	Recuento	129	34	1	2	2	168
	% de COLE	76,8%	20,2%	,6%	1,2%	1,2%	100,0%
	% de PREG31	9,6%	10,0%	4,2%	6,5%	22,2%	9,6%
	% del total	7,4%	1,9%	,1%	,1%	,1%	9,6%
7	Recuento	90	20				110
	% de COLE	81,8%	18,2%				100,0%
	% de PREG31	6,7%	5,9%				6,3%
	% del total	5,1%	1,1%				6,3%
8	Recuento	81	26	1	1	2	111
	% de COLE	73,0%	23,4%	,9%	,9%	1,8%	100,0%
	% de PREG31	6,0%	7,6%	4,2%	3,2%	22,2%	6,3%
	% del total	4,6%	1,5%	,1%	,1%	,1%	6,3%
9	Recuento	103	25	2	2		132
	% de COLE	78,0%	18,9%	1,5%	1,5%		100,0%
	% de PREG31	7,7%	7,4%	8,3%	6,5%		7,5%
	% del total	5,9%	1,4%	,1%	,1%		7,5%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1751
	% de COLE	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

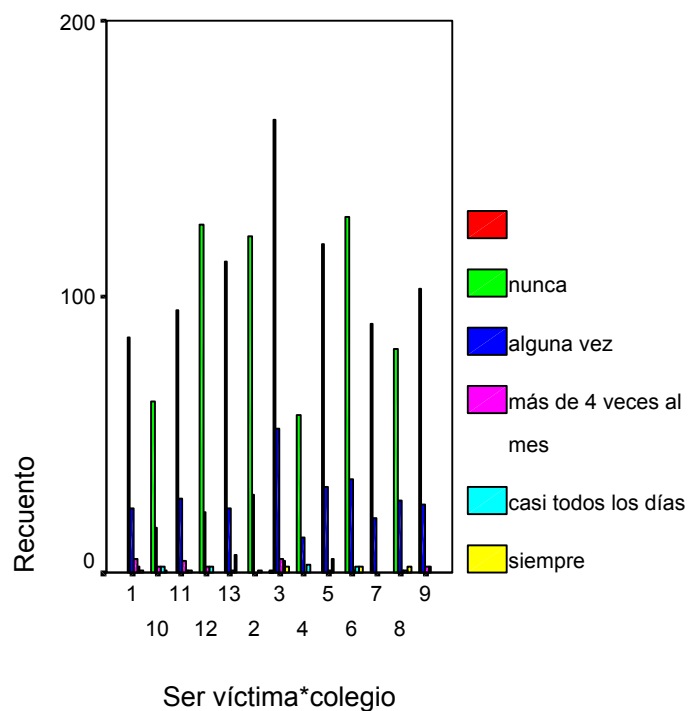
TABLA 101

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,908 ^a	60	,516
Razón de verosimilitud	60,521	60	,457
N de casos válidos	1751		

a. 52 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

Al analizar los datos, las pruebas de chi-cuadrado nos indican que estas dos variables son independientes, ya que el p-valor es superior a 0,05 y, por tanto, no existe relación alguna entre ser víctima y el colegio en el que está matriculado.



8.3.2.-CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM COLEGIO RURAL/URBANO.

¿Hay diferencias, en cuanto al número de víctimas, si el colegio está situado en Granada capital o en un pueblo? La respuesta a este interrogante la podemos resolver en la tabla siguiente:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*COLEGIO RURAL/URBANO

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
COLEGIO rural	Recuento	722	187	14	17	5	1	946
	% de PUEBLO	76,3%	19,8%	1,5%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	53,6%	55,0%	58,3%	54,8%	55,6%	100,0%	54,0%
	% del total	41,2%	10,7%	,8%	1,0%	,3%	,1%	54,0%
urbano	Recuento	624	153	10	14	4		805
	% de PUEBLO	77,5%	19,0%	1,2%	1,7%	,5%		100,0%
	% de PREG31	46,4%	45,0%	41,7%	45,2%	44,4%		46,0%
	% del total	35,6%	8,7%	,6%	,8%	,2%		46,0%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PUEBLO	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

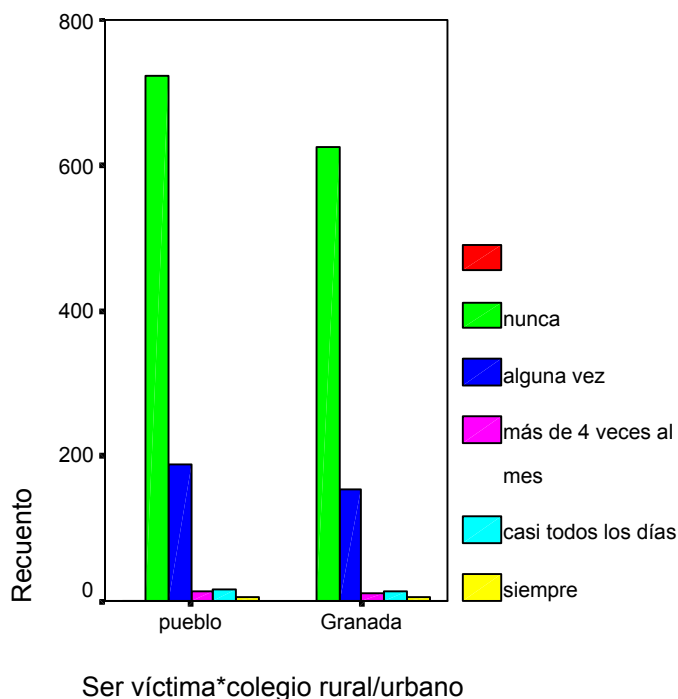
TABLA 102

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,257 ^a	5	,939
Razón de verosimilitud	1,639	5	,896
N de casos válidos	1751		

a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,46.

El p-valor del contraste de la chi-cuadrado es 0,939, por tanto, aceptamos la hipótesis de independencia entre ambas variables.



8.3.3.-CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON TIPO DE COLEGIO PÚBLICO/ CONCERTADO.

Al cruzar la variable ser agredido con el tipo de colegio en el que se esté matriculado según sea público o concertado, obtenemos la siguiente tabla de contingencias:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*COLEGIO PÚBLICO/CONCERTADO

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
COLEGIO público	Recuento	831	216	13	22	5	1	1088
	% de PUBLICO	76,4%	19,9%	1,2%	2,0%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	61,7%	63,5%	54,2%	71,0%	55,6%	100,0%	62,1%
	% del total	47,5%	12,3%	,7%	1,3%	,3%	,1%	62,1%
concertado	Recuento	515	124	11	9	4		663
	% de PUBLICO	77,7%	18,7%	1,7%	1,4%	,6%		100,0%
	% de PREG31	38,3%	36,5%	45,8%	29,0%	44,4%		37,9%
	% del total	29,4%	7,1%	,6%	,5%	,2%		37,9%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PUBLICO	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

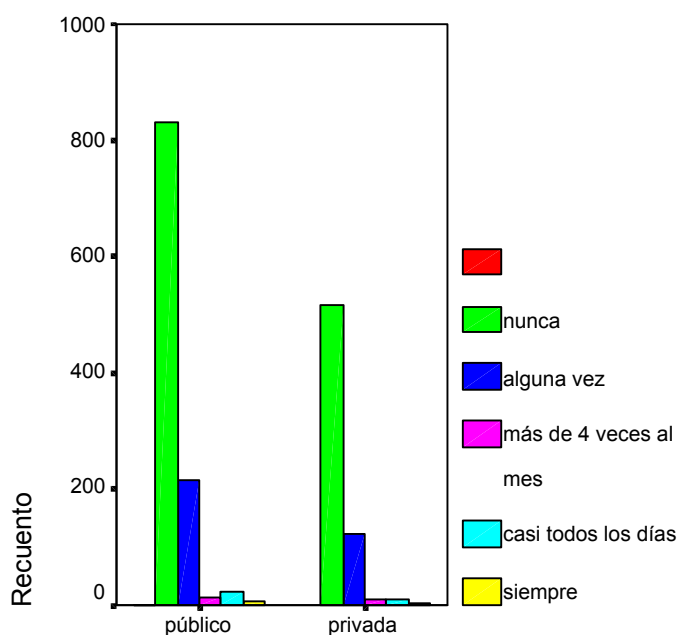
TABLA 103

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,822 ^a	5	,727
Razón de verosimilitud	3,187	5	,671
N de casos válidos	1751		

a. 3 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,38.

Al analizar el test de la chi-cuadrado, vemos que el p-valor proporcionado por éste es mayor que el nivel de significación al cual estamos realizando el test, por lo tanto asumimos que existe independencia entre que te agredan y el pertenecer o no a un centro concertado o público.



Ser víctima*colegio público/concertado

8.3.4.-CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM UBICACIÓN DEL COLEGIO EN ZONAS MÁS O MENOS FAVORECIDAS.

Con este cruce estudiaremos la posible relación entre ser agredido y la ubicación del colegio donde están matriculados los alumnos. Se trata de saber si la pobreza o riqueza de la zona en la que estudian los alumnos (suponemos que viven en la zona de la ubicación del colegio) influye en que se den más o menos víctimas. La tabla siguiente nos aclara el interrogante:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*UBICACIÓN DEL COLEGIO FAVORECIDA/DEPRIMIDA

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
UBICACIÓN favorecida	Recuento	354	87	3	5	2	451
	% de UBICACIÓN	78,5%	19,3%	,7%	1,1%	,4%	100,0%
	% de PREG31	26,3%	25,6%	12,5%	16,1%	22,2%	25,8%
	% del total	20,2%	5,0%	,2%	,3%	,1%	25,8%
normal	Recuento	477	109	8	12	1	607
	% de UBICACIÓN	78,6%	18,0%	1,3%	2,0%	,2%	100,0%
	% de PREG31	35,4%	32,1%	33,3%	38,7%	11,1%	34,7%
	% del total	27,2%	6,2%	,5%	,7%	,1%	34,7%
deprimida	Recuento	515	144	13	14	6	693
	% de UBICACIÓN	74,3%	20,8%	1,9%	2,0%	,9%	100,0%
	% de PREG31	38,3%	42,4%	54,2%	45,2%	66,7%	39,6%
	% del total	29,4%	8,2%	,7%	,8%	,3%	39,6%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1751
	% de UBICACIÓN	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 104

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,433 ^a	10	,325
Razón de verosimilitud	12,415	10	,258
N de casos válidos	1751		

a. 6 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,26.

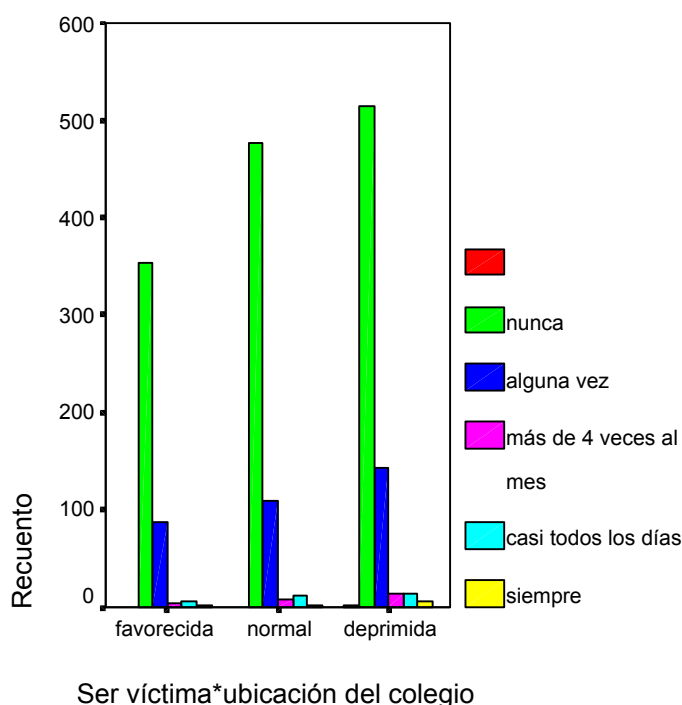
En este caso aceptamos la hipótesis de independencia entre las variables estudiadas, al ser el p-valor (0,325) mayor que el nivel de significación al cuál estamos trabajando.

Hemos realizado todos los cruces posibles con la variable colegio y hemos comprobado que ninguna de las características estudiadas influye en que se presenten más o menos víctimas: no influye en qué colegio se esté matriculado, que éste sea rural o urbano, que se ubique en zonas favorecidas o deprimidas, o que sea publico o concertado, el número de víctimas no depende del colegio y sus circunstancias. Podemos concluir, por consiguiente, que habrá alumnos maltratados en todos los colegios, con independencia de las características que éste pueda tener.

RECORDEMOS LA QUINTA HIPÓTESIS:

H5: «Si el colegio es público o se sitúa en zonas deprimidas, entonces habrá mayor incidencia del *bullying*».

Esta hipótesis no se confirma en cuanto a la incidencia de las víctimas, ya que hemos corroborado que el tipo de colegio público o concertado no tiene ninguna influencia en cuanto a la incidencia de víctimas y tampoco lo tiene donde éste se sitúe. Como ya demostramos, esta hipótesis era confirmada en parte con respecto a los agresores.



8.3.5.-CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON LA VARIABLE SEXO.

Con este cruce trataremos de comprobar si existe alguna relación entre el sexo de los alumnos y si son agredidos o no por otros compañeros. La tabla de contingencia resultante de este cruce es la siguiente:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*SEXO DE LOS ESTUDIANTES

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
SEXO varon	Recuento	643	163	13	25	6	1	851
	% de SEXO	75,6%	19,2%	1,5%	2,9%	,7%	,1%	100,0%
	% de PREG31	47,8%	47,9%	54,2%	80,6%	66,7%	100,0%	48,6%
	% del total	36,7%	9,3%	,7%	1,4%	,3%	,1%	48,6%
mujer	Recuento	702	177	11	6	3		899
	% de SEXO	78,1%	19,7%	1,2%	,7%	,3%		100,0%
	% de PREG31	52,2%	52,1%	45,8%	19,4%	33,3%		51,4%
	% del total	40,1%	10,1%	,6%	,3%	,2%		51,4%
Total	Recuento	1345	340	24	31	9	1	1750
	% de SEXO	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 105

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,672 ^a	5	,008
Razón de verosimilitud	16,934	5	,005
N de casos válidos	1750		

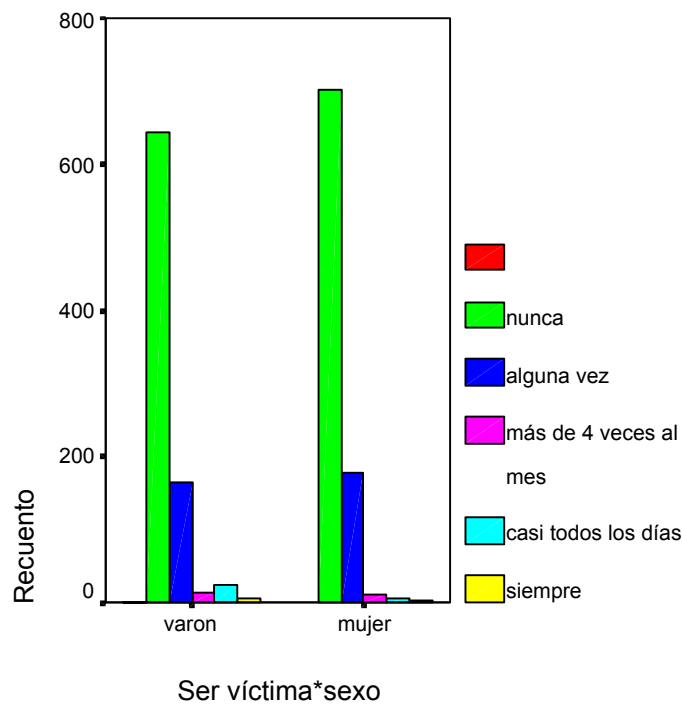
a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.

En este caso aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables, al ser el p-valor (0,008) menor que el nivel de significación al que estamos trabajando.

En la tabla de contingencias 105, podemos apreciar que, para los chicos los porcentajes son más altos para los casos de ser agredidos en las respuestas de “siempre”, “casi todos los días” y “más de cuatro veces al mes”, mientras que las chicas tienen mayor frecuencia en las opciones de “nunca” y “alguna vez”. Por tanto, podemos decir que los hombres son más agredidos que las mujeres.

Ya comentamos que el resultado del cruce de “ser agresor” con la variable sexo, también eran los varones más agresores que las mujeres, por lo que podemos decir como norma general que los chicos presentan mayores índices de *bullying* que las chicas. Anteriormente hemos señalado que los

chicos usan más la fuerza física y las agresiones directas en comparación con las chicas, y, en general, estas agresiones directas y abiertas hacen que la víctima se acompleje más y se muestre cada vez más desconfiada frente a sus compañeros.



8.3.6.-CRUCE CON LA VARIABLE EDAD.

Vamos a tratar de comprobar la posible relación entre la edad y el ser agredido por los compañeros. La tabla de contingencias resultante de este cruce es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*EDAD DE LOS ESTUDIANTES

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
EDAD 14	Recuento	269	95	9	5	4		382
	% de EDAD	70,4%	24,9%	2,4%	1,3%	1,0%		100,0%
	% de PREG31	20,0%	27,9%	37,5%	16,1%	44,4%		21,8%
	% del total	15,4%	5,4%	,5%	,3%	,2%		21,8%
15	Recuento	567	134	12	15	4	1	733
	% de EDAD	77,4%	18,3%	1,6%	2,0%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	42,2%	39,4%	50,0%	48,4%	44,4%	100,0%	41,9%
	% del total	32,4%	7,7%	,7%	,9%	,2%	,1%	41,9%
16	Recuento	393	82	3	4	1		483
	% de EDAD	81,4%	17,0%	,6%	,8%	,2%		100,0%
	% de PREG31	29,2%	24,1%	12,5%	12,9%	11,1%		27,6%
	% del total	22,5%	4,7%	,2%	,2%	,1%		27,6%
17	Recuento	105	26		6			137
	% de EDAD	76,6%	19,0%		4,4%			100,0%
	% de PREG31	7,8%	7,6%		19,4%			7,8%
	% del total	6,0%	1,5%		,3%			7,8%
18	Recuento	10	3		1			14
	% de EDAD	71,4%	21,4%		7,1%			100,0%
	% de PREG31	,7%	,9%		3,2%			,8%
	% del total	,6%	,2%		,1%			,8%
Total	Recuento	1344	340	24	31	9	1	1749
	% de EDAD	76,8%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,8%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 106

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,298 ^a	20	,024
Razón de verosimilitud	35,022	20	,020
N de casos válidos	1749		

a. 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Los resultados nos llevan a aceptar las hipótesis de dependencia entre ambas variables, ya que el p-valor es inferior a 0,05.

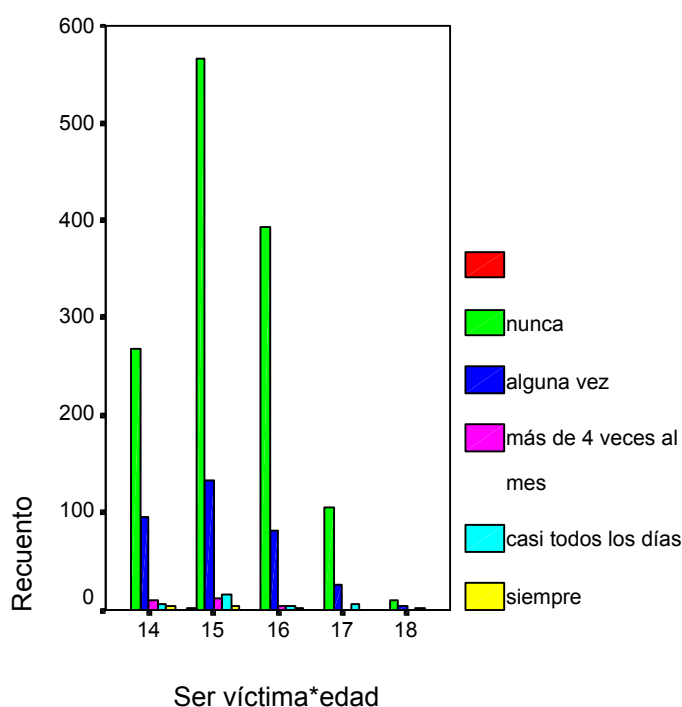
Observamos que los porcentajes de estudiantes con los que nunca se mete nadie aumentan conforme lo hace la edad. Los que responden más a la respuesta “siempre” soy agredido son los alumnos de 14 y 15 años, desapareciendo esta opción en las edades de 16 y 17 años. Estos resultados tienen relación con la madurez, tanto física como psicológica, que poseen los sujetos. Las víctimas suelen ser más débiles e inmaduras que el agresor. En estos casos, el sujeto agredido será el chivo expiatorio al que se le ataca

y del cual se burlan los demás. Igualmente si un alumno es más pequeño físicamente será más fácil humillarlo y dejarlo en ridículo en cualquier momento.

RECORDEMOS LA TERCERA HIPÓTESIS:

H3: «Si los sujetos tienen 15 o más años, entonces la frecuencia de ser agresor aumenta, con respecto a otras edades inferiores. Si la edad de los sujetos es de 14 años, la frecuencia de ser víctima, será mayor que a otras edades superiores.».

Con respecto a la segunda parte de esta tercera hipótesis confirmamos que los sujetos que más agresiones padecen son los estudiantes de 14 años, descendiendo paulatinamente el número de víctimas a los 15, 16, 17 y 18 años. Con respecto a la primera parte de la hipótesis recordemos que a la edad de 15 años se producía un aumento en las frecuencias de agresiones, pero que dichas agresiones no se daban a edades mayores.



8.3.7.-CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 1. ¿CON QUIÉN VIVES?

En este caso vamos a intentar establecer una relación entre el ítem 31 (ser víctima) y las personas con las que viven los estudiantes que estamos considerando. Los resultados de este cruce se exponen a continuación:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CON QUIÉN VIVES?

		PREG31						Total	
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre			
PREG.1	padres	Recuento	1266	307	23	28	6	1	1631
		% de PREG.1	77,6%	18,8%	1,4%	1,7%	,4%	,1%	100,0%
		% de PREG31	94,1%	90,3%	95,8%	90,3%	66,7%	100,0%	93,1%
		% del total	72,3%	17,5%	1,3%	1,6%	,3%	,1%	93,1%
sólo con uno		Recuento	68	20			1		89
		% de PREG.1	76,4%	22,5%			1,1%		100,0%
		% de PREG31	5,1%	5,9%			11,1%		5,1%
		% del total	3,9%	1,1%			,1%		5,1%
familiares		Recuento	10	10		3	1		24
		% de PREG.1	41,7%	41,7%		12,5%	4,2%		100,0%
		% de PREG31	,7%	2,9%		9,7%	11,1%		1,4%
		% del total	,6%	,6%		,2%	,1%		1,4%
residencia		Recuento	2	3	1		1		7
		% de PREG.1	28,6%	42,9%	14,3%		14,3%		100,0%
		% de PREG31	,1%	,9%	4,2%		11,1%		,4%
		% del total	,1%	,2%	,1%		,1%		,4%
Total		Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
		% de PREG.1	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
		% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 107

Pruebas de chi-cuadrado

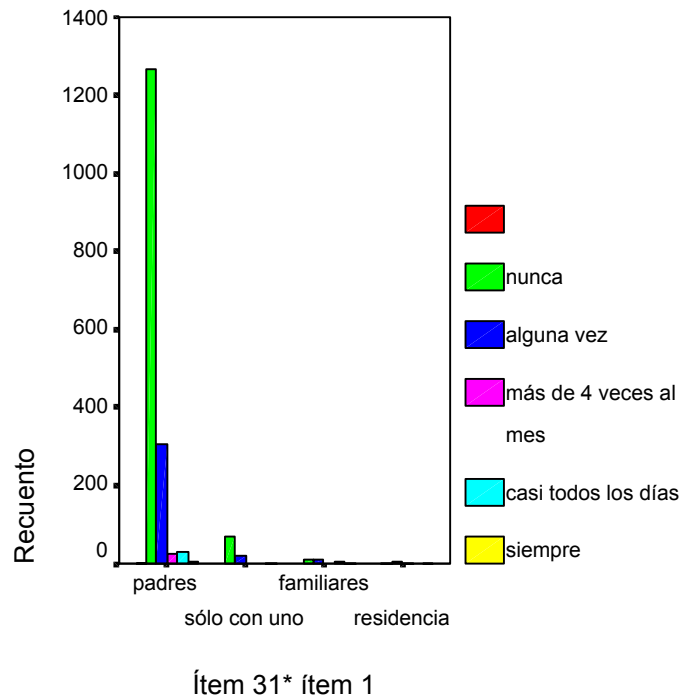
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75,812 ^a	15	,000
Razón de verosimilitud	38,867	15	,001
N de casos válidos	1751		

a. 15 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Analizando los datos, lo primero que destacamos es que rechazamos la hipótesis de independencia entre las dos variables, ya que el p-valor de este contraste es menor que nuestro nivel de significación, fijado con anterioridad.

Si observamos la tabla de contingencia, comprobamos que el porcentaje de alumnos agredidos disminuye conforme vamos cambiando de

respuesta, es decir, el porcentaje de los sujetos que viven con sus padres y nunca son agredidos es del 77,6%, mientras que, si los alumnos viven con solo uno de los padres este porcentaje disminuye al 76,4%; si viven con familiares el porcentaje es del 41,7% y, si viven en residencias es del 28,6%. En el caso opuesto observamos que los alumnos que son agredidos “siempre” son los que viven en residencias, con un porcentaje del 14,3%, seguidos de los que viven con familiares en un porcentaje del 4,2%; sin embargo, este porcentaje es casi despreciable si se vive con los padres. Por tanto, vivir con los padres favorece que sus hijos no sean víctimas de las agresiones de otros compañeros. El apoyo familiar, el cariño y el sentirse protegidos por la familia favorece que los adolescentes maduren correctamente, que adquieran los valores necesarios para vivir en armonía con la sociedad, así como que presenten conductas deseables y se desarrollen socialmente. En cuanto a las relaciones que se establecen dentro de la familia, si el ambiente en ésta es bueno (no hay discusiones ni enfrentamientos, sino que se dialogan los problemas), ello repercutirá positivamente en los alumnos. Los adolescentes necesitan modelos adecuados para su aprendizaje. La familia, considerada como un primer modelo de la sociedad en donde se entablan una serie de relaciones entre sus miembros, puede ayudar a desarrollar habilidades sociales para las relaciones que entable el adolescente dentro de otros grupos.



8.3.8.-CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 2. ¿CÓMO TE SIENTES EN CASA?

¿Existe alguna relación entre estar a gusto en casa o a disgusto y el ser agredido por otros compañeros? Intentando resolver este interrogante deseamos clarificar una posible relación entre ser agredido y cómo se encuentra el alumno en casa. Esta relación la podemos comprobar en la tabla siguiente:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CÓMO TE SIENTES EN CASA?

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG.2	a gusto	Recuento	840	153	11	16	2	1	1023
		% de PREG.2	82,1%	15,0%	1,1%	1,6%	,2%	,1%	100,0%
		% de PREG31	62,4%	45,0%	45,8%	51,6%	22,2%	100,0%	58,4%
		% del total	48,0%	8,7%	,6%	,9%	,1%	,1%	58,4%
	normal	Recuento	467	169	11	6	4		657
		% de PREG.2	71,1%	25,7%	1,7%	,9%	,6%		100,0%
		% de PREG31	34,7%	49,7%	45,8%	19,4%	44,4%		37,5%
		% del total	26,7%	9,7%	,6%	,3%	,2%		37,5%
	no a gusto	Recuento	33	11	2	9			55
		% de PREG.2	60,0%	20,0%	3,6%	16,4%			100,0%
		% de PREG31	2,5%	3,2%	8,3%	29,0%			3,1%
		% del total	1,9%	,6%	,1%	,5%			3,1%
mal	Recuento	5	7			3		15	
	% de PREG.2	33,3%	46,7%			20,0%		100,0%	
	% de PREG31	,4%	2,1%			33,3%		,9%	
	% del total	,3%	,4%			,2%		,9%	
	Recuento	1						1	
	% de PREG.2	100,0%						100,0%	
	% de PREG31	,1%						,1%	
	% del total	,1%						,1%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG.2	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 108

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	228,936 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	93,195	20	,000
N de casos válidos	1751		

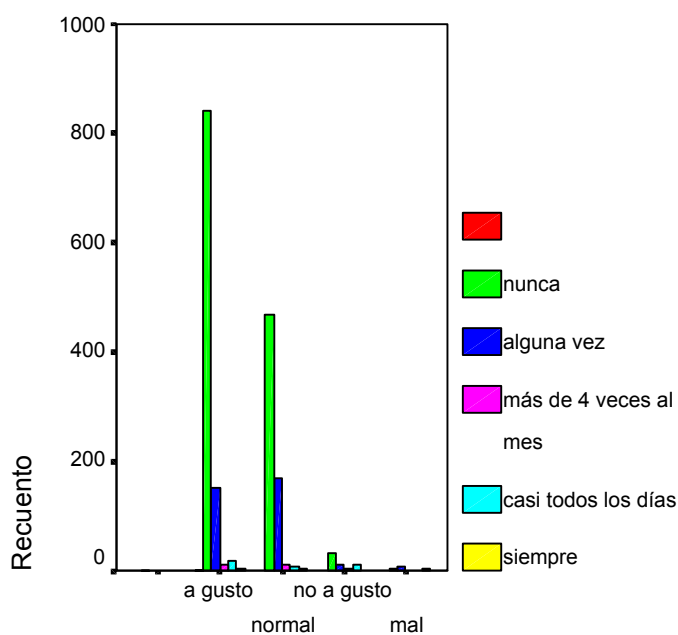
a. 18 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

En vista de los resultados, lo primero que destacamos es que rechazamos la hipótesis de independencia entre las dos variables, ya que el p-valor de este contraste es menor que el nivel de significación al que estamos trabajando.

Podemos observar, a partir de la tabla de contingencia 108, que la mayoría de los estudiantes que se sienten mal o no están a gusto en casa tienen una mayor probabilidad de ser agredidos que los estudiantes que se encuentran a gusto en casa. Observamos que en la opción de “siempre me agreden”, los estudiantes que se sienten “bien” en casa representan un

porcentaje del 0,2%, los que se sienten “normal” son un 0,6%, y los que se encuentran “mal” en casa representan un porcentaje del 20,0%. En conclusión, los alumnos que padecen un mayor porcentaje de agresiones son los que no se encuentran a gusto en su casa. Algo similar ocurría con los alumnos que presentaban mayores índices de agresión, los cuales tampoco se sentían bien en casa. Por consiguiente, el estar mal en casa favorece la aparición del *bullying*, tanto a nivel de agresores como de víctimas.

La falta de afecto, de cariño y de seguridad provoca que los miembros de la familia no estén a gusto en ella. Los hijos de familias con estas características se sienten desprotegidos y tienen falta de confianza al considerar que sus progenitores o sus hermanos no los apoyan. Esta situación puede generar sujetos inseguros de sí mismos, con falta de identidad y de confianza. Algunos de estos sujetos (los más fuertes física y psicológicamente) se convertirán en agresores, y buscarán su autoafirmación sintiéndose superiores a los otros, esto es, a las víctimas. Esta autoafirmación la pueden buscar individualmente o bien uniéndose a un grupo, que a su vez puede estar compuesto por otros sujetos agresores, en donde estos sujetos imitarán y seguirán lo que hace el resto del grupo. Otra parte de estos individuos se volverán cada vez más débiles y se convertirán en víctimas, pasando a ser objetos de la burla del resto de sus compañeros, siendo cada vez más fáciles de intimidar, ya que por sí solos no podrán salir de esta situación. Queda un tercer grupo de sujetos que buscarán el apoyo en los compañeros y amigos, y, aunque sea fuera del hogar, se formarán como sujetos “normales”. Estos sujetos tendrán como principal modelo al líder del grupo y a sus miembros.



Ítem 31* ítem 2

8.3.9.-CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM 3. ¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?

Intentamos establecer una posible relación entre el comportamiento descrito en el ítem 31 y la relación que tienen los padres entre sí. En este caso nos preguntamos si el tener una conducta sumisa, el no saber defenderse, o el pedir ayuda, son actitudes que se aprenden del comportamiento de los padres. Es decir, queremos averiguar si existe alguna relación entre el comportamiento que tienen los padres en casa (recordemos que los padres son modelos para los hijos) y que los hijos sean víctimas. Vamos a intentar dar una respuesta a estos interrogantes basándonos en los siguientes datos:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CÓMO SON LAS RELACIONES ENTRE TUS PADRES?

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG.3 buenas	Recuento	1187	256	21	18	7	1	1490
	% de PREG.3	79,7%	17,2%	1,4%	1,2%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	88,2%	75,3%	87,5%	58,1%	77,8%	100,0%	85,1%
	% del total	67,8%	14,6%	1,2%	1,0%	,4%	,1%	85,1%
discuten	Recuento	69	60	3	8			140
	% de PREG.3	49,3%	42,9%	2,1%	5,7%			100,0%
	% de PREG31	5,1%	17,6%	12,5%	25,8%			8,0%
	% del total	3,9%	3,4%	,2%	,5%			8,0%
separados	Recuento	70	14		2			86
	% de PREG.3	81,4%	16,3%		2,3%			100,0%
	% de PREG31	5,2%	4,1%		6,5%			4,9%
	% del total	4,0%	,8%		,1%			4,9%
fallecido	Recuento	16	10		3	2		31
	% de PREG.3	51,6%	32,3%		9,7%	6,5%		100,0%
	% de PREG31	1,2%	2,9%		9,7%	22,2%		1,8%
	% del total	,9%	,6%		,2%	,1%		1,8%
	Recuento	4						4
	% de PREG.3	100,0%						100,0%
	% de PREG31	,3%						,2%
	% del total	,2%						,2%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG.3	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 109

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	116,838 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	87,664	20	,000
N de casos válidos	1751		

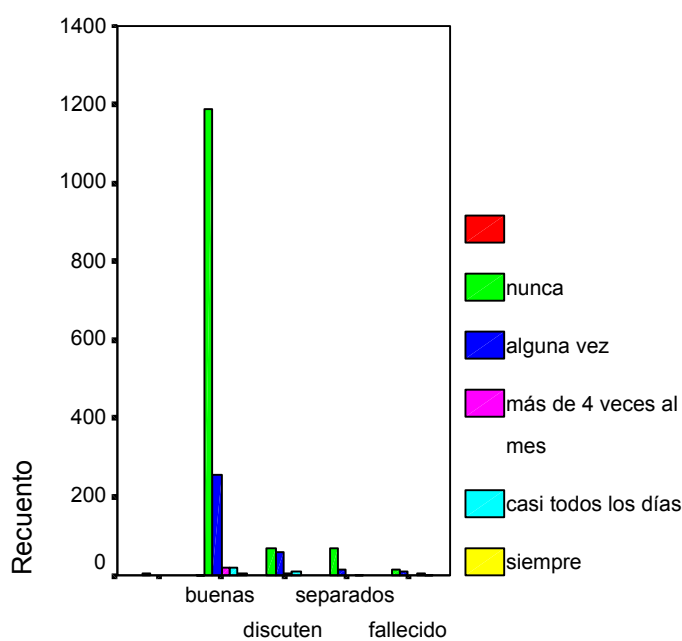
a. 19 casillas (63,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Vemos que estas dos variables son dependientes según el test de independencia de la χ^2 , que es el que estamos realizando, ya que p-valor es menor que 0,01.

Se observa cómo los alumnos cuyos padres mantienen buenas relaciones familiares (se llevan bien) tienen un porcentaje de ser víctimas “siempre” del 0,5%, frente a los alumnos de padres fallecidos que presentan un porcentaje del 6,5%. En el caso de ser víctimas “casi todos los días” el porcentaje de los alumnos que tienen padres con buenas relaciones, este porcentaje de sufrir agresiones es del 1,2%, frente a los alumnos de los

padres que discuten que representan un 5,7%, o los alumnos de padres fallecidos que presentan un porcentaje de victimización del 9,7%. En los porcentajes de ser agredido no hay unas diferencias tan evidentes en las respuestas de “nunca” o “alguna vez”.

Por tanto, los alumnos cuyos padres se llevan mal entre ellos, discuten frecuentemente o están fallecidos padecen más agresiones que el resto de alumnos. Tal y como decía Serrano (1997) la falta de afecto y la conflictividad entre los cónyuges es un posible desencadenante de la violencia posterior, pero en nuestro caso más bien son las víctimas las que tienen unas familias con estas características. Para Sourander y otros (2000) no hay diferencias entre las familias de los grupos de agresores o víctimas, sino que cuando se producen conflictos dentro de la familia, dependiendo de cada sujeto, se desarrollaran unas conductas u otras para la convivencia y estas se extrapolaran a otros lugares. Además, estos mismos autores comentaban que cuando se intervenía con estos sujetos y no se modificaban los factores familiares había gran probabilidad de continuar en la situación de *bullying*.



Ítem 31* ítem 3

**8.3.10.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 4.
¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?**

Hemos comprobado que los alumnos que viven con su familia tienen menor probabilidad de ser víctimas que el resto de los alumnos. Ahora deseamos conocer si influye el tiempo que pasan los hijos con sus padres en ser o no ser víctima. La tabla de contingencias resultante de este cruce es:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿PASAN TUS PADRES MUCHO TIEMPO CONTIGO?

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG.4 no	Recuento	191	41	2	7	2	243
	% de PREG.4	78,6%	16,9%	,8%	2,9%	,8%	100,0%
	% de PREG31	14,2%	12,1%	8,3%	22,6%	22,2%	13,9%
	% del total	10,9%	2,3%	,1%	,4%	,1%	13,9%
sí, mi madre	Recuento	354	125	7	4	3	493
	% de PREG.4	71,8%	25,4%	1,4%	,8%	,6%	100,0%
	% de PREG31	26,3%	36,8%	29,2%	12,9%	33,3%	28,2%
	% del total	20,2%	7,1%	,4%	,2%	,2%	28,2%
sí, mi padre	Recuento	50	11		6		67
	% de PREG.4	74,6%	16,4%		9,0%		100,0%
	% de PREG31	3,7%	3,2%		19,4%		3,8%
	% del total	2,9%	,6%		,3%		3,8%
sí, pero no conmigo	Recuento	123	31	5	6	1	167
	% de PREG.4	73,7%	18,6%	3,0%	3,6%	,6%	100,0%
	% de PREG31	9,1%	9,1%	20,8%	19,4%	11,1%	100,0%
	% del total	7,0%	1,8%	,3%	,3%	,1%	9,5%
si	Recuento	487	84	5	4		580
	% de PREG.4	84,0%	14,5%	,9%	,7%		100,0%
	% de PREG31	36,2%	24,7%	20,8%	12,9%		33,1%
	% del total	27,8%	4,8%	,3%	,2%		33,1%
otros	Recuento	136	48	4	4	3	195
	% de PREG.4	69,7%	24,6%	2,1%	2,1%	1,5%	100,0%
	% de PREG31	10,1%	14,1%	16,7%	12,9%	33,3%	11,1%
	% del total	7,8%	2,7%	,2%	,2%	,2%	11,1%
	Recuento	5		1			6
	% de PREG.4	83,3%		16,7%			100,0%
	% de PREG31	,4%		4,2%			,3%
	% del total	,3%		,1%			,3%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1751
	% de PREG.4	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 110

Pruebas de chi-cuadrado

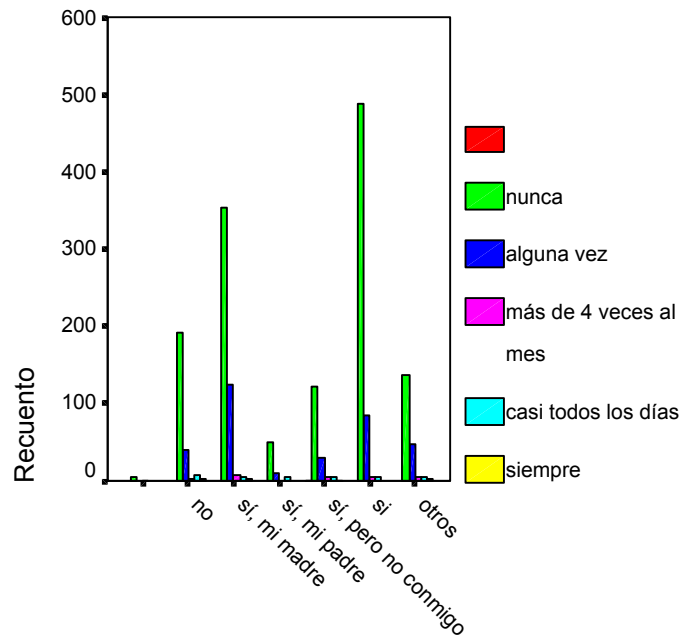
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	93,405 ^a	30	,000
Razón de verosimilitud	75,792	30	,000
N de casos válidos	1751		

^a. 26 casillas (61,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Observamos que las dos variables son dependientes, ya que el estadístico de la chi-cuadrado tiene un p-valor inferior al intervalo de confianza al que estamos trabajando, por tanto, aceptamos la dependencia entre la pregunta ser agredido y si los padres de los alumnos pasan tiempo con ellos o no.

Como se puede observar, en la tabla 110, en el caso de que los dos padres estén con el estudiante, aumenta el número de respuestas de no agresión “nunca”, siendo este porcentaje del 84,0% y el porcentaje de sufrir agresiones “alguna vez” es del 14,5%. Estos datos contrastan con los alumnos cuyos padres no están con los hijos, que contestan que no son agredidos “nunca” en un 78% y “alguna vez” en un porcentaje del 16,9%. No hay alumnos agredidos en la opción de “siempre” cuando se da la circunstancia de que están únicamente con el padre o con ambos progenitores.

Por tanto, el tiempo que pasan los hijos con sus padres también influye en que se padezcan o no agresiones, de forma tal que, aquellos estudiantes que están con sus padres, aunque sólo sea con uno de ellos, sufren menos agresiones que el resto. En opinión de Campart y Lindström (1997) las víctimas suelen tener una relación de apego con sus progenitores y menores relaciones con amigos; más adelante retomaremos este comentario.



Ítem 31* Ítem 4

8.3.11.- CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM 5.
¿CON QUIÉN ESTÁS LOS FINES DE SEMANA?

Intentamos ver si el ítem con quién pasan los alumnos los fines de semana tiene alguna relación con sufrir agresiones. La tabla de contingencias de esta relación es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CON QUIÉN PASAS LOS FINES DE SEMANA?

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG.5 con familia	Recuento	412	124	7	13	2		558
	% de PREG.5	73,8%	22,2%	1,3%	2,3%	,4%		100,0%
	% de PREG31	30,6%	36,5%	29,2%	41,9%	22,2%		31,9%
	% del total	23,5%	7,1%	,4%	,7%	,1%		31,9%
veo poco a mi familia	Recuento	91	12	1	3	2	1	110
	% de PREG.5	82,7%	10,9%	,9%	2,7%	1,8%	,9%	100,0%
	% de PREG31	6,8%	3,5%	4,2%	9,7%	22,2%	100,0%	6,3%
	% del total	5,2%	,7%	,1%	,2%	,1%	,1%	6,3%
amigos	Recuento	683	126	8	7	3		827
	% de PREG.5	82,6%	15,2%	1,0%	,8%	,4%		100,0%
	% de PREG31	50,7%	37,1%	33,3%	22,6%	33,3%		47,2%
	% del total	39,0%	7,2%	,5%	,4%	,2%		47,2%
sólo	Recuento	16	6	4				26
	% de PREG.5	61,5%	23,1%	15,4%				100,0%
	% de PREG31	1,2%	1,8%	16,7%				1,5%
	% del total	,9%	,3%	,2%				1,5%
otro	Recuento	143	71	4	8	2		228
	% de PREG.5	62,7%	31,1%	1,8%	3,5%	,9%		100,0%
	% de PREG31	10,6%	20,9%	16,7%	25,8%	22,2%		13,0%
	% del total	8,2%	4,1%	,2%	,5%	,1%		13,0%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG.5	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 111

Pruebas de chi-cuadrado

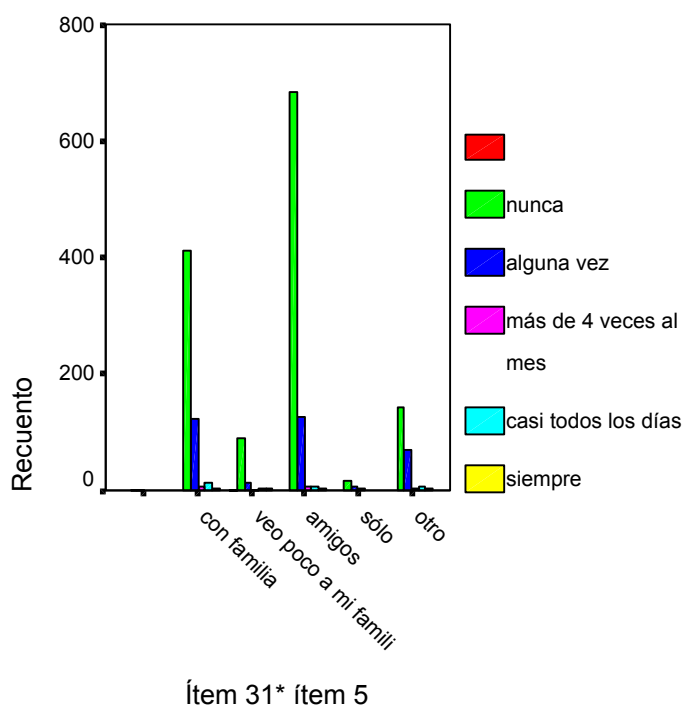
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	111,269 ^a	25	,000
Razón de verosimilitud	74,761	25	,000
N de casos válidos	1751		

a. 22 casillas (61,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Podemos decir que las dos variables son dependientes, ya que el estadístico de la chi-cuadrado tiene un p-valor inferior al intervalo de confianza al que estamos trabajando, por lo tanto, aceptamos la dependencia entre padecer agresiones y con quien están los alumnos los fines de semana.

El porcentaje de alumnos que menos agresiones sufren son aquellos que están con los amigos. En esta categoría, el porcentaje de los que “nunca” son agredidos es del 82,6%, mientras que, los que “alguna vez” son agredidos es del 15,2%. Además, los alumnos de esta categoría son los que presentan datos más bajos en las otras categorías de ser víctimas. Así por

ejemplo, en la respuesta de “más de 4 veces al mes” este porcentaje se reduce a un 1%; “casi todos los días” representa el 0,8% y siempre el 0,4%. Si estos datos los comparamos con los estudiantes que están con la familia, el porcentaje de “nunca” ser agredido es inferior: 73,8%, el de “alguna vez” es un poco superior: 22,2%, aumentando en el resto de respuestas: “más de cuatro veces al mes”, que representa el 1,3%, “casi todos los días” con un porcentaje del 2,3%, y el “siempre” con el 0,4%. El pasar los fines de semana con la familia es bueno, pero el salir con los amigos también lo es. Si un adolescente no tiene amigos, pasará todo el fin de semana con su familia, por lo que en este sujeto se originará una dependencia familiar que le costará trabajo dejar. Nosotros creemos que no resulta conveniente que estos individuos pasen todo el fin de semana con la familia, eludiendo otro tipo de relaciones. Esta circunstancia puede ser un indicativo de que existen problemas, bien sea debido a que no se tienen amigos, o que no se quiere estar con ellos, o que hay una dependencia familiar demasiado fuerte. Por otra parte, los estudiantes que eligen salir con los amigos, lo hacen para pasarlo bien, por lo que, salvando las pequeñas discusiones propias de cualquier relación, creemos que las relaciones de amistad, en general, tienden a estimular un comportamiento más social en los alumnos.



8.3.12.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 6.
¿DISCUTES CON TUS PADRES?

Vamos a intentar dilucidar si la variable ser agredido y el hecho de discutir con los padres guardan o no relación. ¿Existe alguna relación entre ser víctima y cómo se resuelvan los problemas en casa? El resultado lo podremos consultar en la siguiente tabla:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿DISCUTES CON TUS PADRES?

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG.6 no	Recuento	511	107	3	4		625
	% de PREG.6	81,8%	17,1%	,5%	,6%		100,0%
	% de PREG31	38,0%	31,5%	12,5%	12,9%		35,7%
	% del total	29,2%	6,1%	,2%	,2%		35,7%
dialogo	Recuento	451	104	8	10	4	577
	% de PREG.6	78,2%	18,0%	1,4%	1,7%	,7%	100,0%
	% de PREG31	33,5%	30,6%	33,3%	32,3%	44,4%	33,0%
	% del total	25,8%	5,9%	,5%	,6%	,2%	33,0%
me dan todo	Recuento	40	6	3	2		51
	% de PREG.6	78,4%	11,8%	5,9%	3,9%		100,0%
	% de PREG31	3,0%	1,8%	12,5%	6,5%		2,9%
	% del total	2,3%	,3%	,2%	,1%		2,9%
siempre dice no	Recuento	49	25	2	2	4	82
	% de PREG.6	59,8%	30,5%	2,4%	2,4%	4,9%	100,0%
	% de PREG31	3,6%	7,4%	8,3%	6,5%	44,4%	4,7%
	% del total	2,8%	1,4%	,1%	,1%	,2%	4,7%
discutimos	Recuento	158	56	7	12		234
	% de PREG.6	67,5%	23,9%	3,0%	5,1%		100,0%
	% de PREG31	11,7%	16,5%	29,2%	38,7%		13,4%
	% del total	9,0%	3,2%	,4%	,7%		13,4%
otros	Recuento	135	41	1	1	1	179
	% de PREG.6	75,4%	22,9%	,6%	,6%	,6%	100,0%
	% de PREG31	10,0%	12,1%	4,2%	3,2%	11,1%	10,2%
	% del total	7,7%	2,3%	,1%	,1%	,1%	10,2%
	Recuento	2	1				3
	% de PREG.6	66,7%	33,3%				100,0%
	% de PREG31	,1%	,3%				,2%
	% del total	,1%	,1%				,2%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1751
	% de PREG.6	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 112

Pruebas de chi-cuadrado

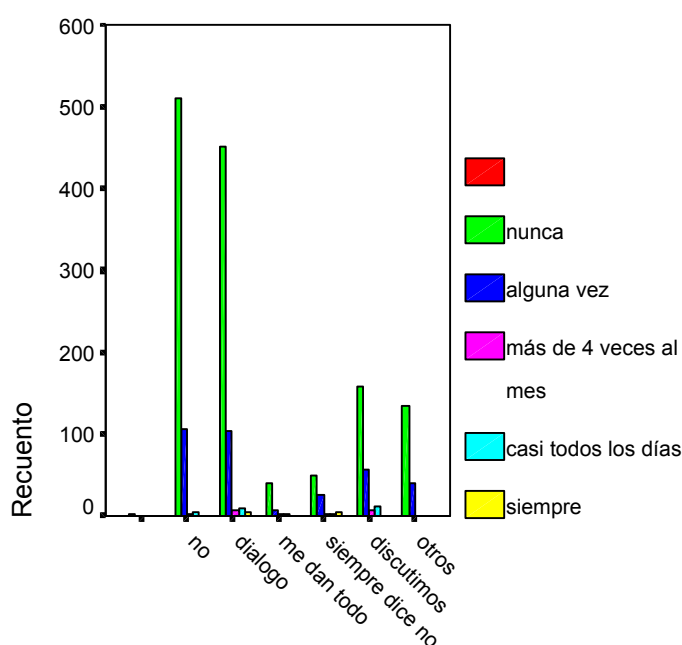
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	102,510 ^a	30	,000
Razón de verosimilitud	78,213	30	,000
N de casos válidos	1751		

a. 26 casillas (61,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

A la vista de las pruebas de chi-cuadrado, rechazamos la independencia de las variables, ya que el p-valor es inferior al intervalo de confianza establecido previamente. Por lo tanto, aceptamos la dependencia entre sufrir agresiones y el hecho de que los estudiantes discutan o dialoguen con sus padres.

En la tabla de contingencias podemos observar que si cogemos los alumnos que “dialogan” con sus padres y que responden que “nunca” son agredidos representan un porcentaje del 78,2%, frente al 67,5% que sí “discuten” con sus padres y que responden esta misma opción “nunca”. Por el contrario, en la opción de “casi todos los días” los que dialogan representan un porcentaje del 1,7%, frente al 5,1% de aquellos alumnos que sí discuten con sus padres.

Podemos concluir diciendo que los estudiantes que no discuten con sus padres son los que menos violencia sufren. Por el contrario, los más agredidos son aquellos cuyos padres son muy severos y “siempre dicen no”. Hemos comprobado cómo la educación restrictiva es negativa para los hijos, tanto en el caso de los agresores como de las víctimas. En este último caso, puede que este tipo de educación repercuta en que los alumnos no sepan dialogar para resolver problemas, ni se sepan defender, de forma que cuando son objeto del abuso por parte de otros compañeros asuman que deben acatar órdenes sin plantearse si éstas son justas o no.



Ítem 31* ítem 6

8.3.13.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 7.
¿DISCUTES EN TU CASA CON TUS HERMANOS?

Intentamos verificar si la variable sufrir agresiones tiene o no relación con si los alumnos discuten o dialogan con sus hermanos. A continuación presentamos la tabla que relaciona dichos ítems:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿DISCUTES EN CASA CON TUS HERMANOS?

		PREG31					Total		
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre			
PREG.7	no tengo	Recuento	102	18		3	1	124	
		% de PREG.7	82,3%	14,5%		2,4%	,8%	100,0%	
		% de PREG31	7,6%	5,3%		9,7%	11,1%	7,1%	
		% del total	5,8%	1,0%		,2%	,1%	7,1%	
	no	Recuento	438	70	7	7	3	525	
		% de PREG.7	83,4%	13,3%	1,3%	1,3%	,6%	100,0%	
		% de PREG31	32,5%	20,6%	29,2%	22,6%	33,3%	30,0%	
		% del total	25,0%	4,0%	,4%	,4%	,2%	30,0%	
	uso la fuerza	Recuento	106	40	6	3	4	159	
		% de PREG.7	66,7%	25,2%	3,8%	1,9%	2,5%	100,0%	
		% de PREG31	7,9%	11,8%	25,0%	9,7%	44,4%	9,1%	
		% del total	6,1%	2,3%	,3%	,2%	,2%	9,1%	
	dialogo	Recuento	255	74	3	4		336	
		% de PREG.7	75,9%	22,0%	,9%	1,2%		100,0%	
		% de PREG31	18,9%	21,8%	12,5%	12,9%		19,2%	
		% del total	14,6%	4,2%	,2%	,2%		19,2%	
	intervienen mis padres y castigo	Recuento	119	37	2	10	1	169	
		% de PREG.7	70,4%	21,9%	1,2%	5,9%	,6%	100,0%	
		% de PREG31	8,8%	10,9%	8,3%	32,3%	11,1%	9,7%	
		% del total	6,8%	2,1%	,1%	,6%	,1%	9,7%	
	intervienen mis padres y no castigo	Recuento	185	54	2		1	242	
		% de PREG.7	76,4%	22,3%	,8%		,4%	100,0%	
		% de PREG31	13,7%	15,9%	8,3%		100,0%	13,8%	
		% del total	10,6%	3,1%	,1%		,1%	13,8%	
	otros	Recuento	141	46	4	4		195	
		% de PREG.7	72,3%	23,6%	2,1%	2,1%		100,0%	
		% de PREG31	10,5%	13,5%	16,7%	12,9%		11,1%	
		% del total	8,1%	2,6%	,2%	,2%		11,1%	
		Recuento		1				1	
		% de PREG.7		100,0%				100,0%	
		% de PREG31		,3%				,1%	
		% del total		,1%				,1%	
Total		Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
		% de PREG.7	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
		% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 113

Pruebas de chi-cuadrado

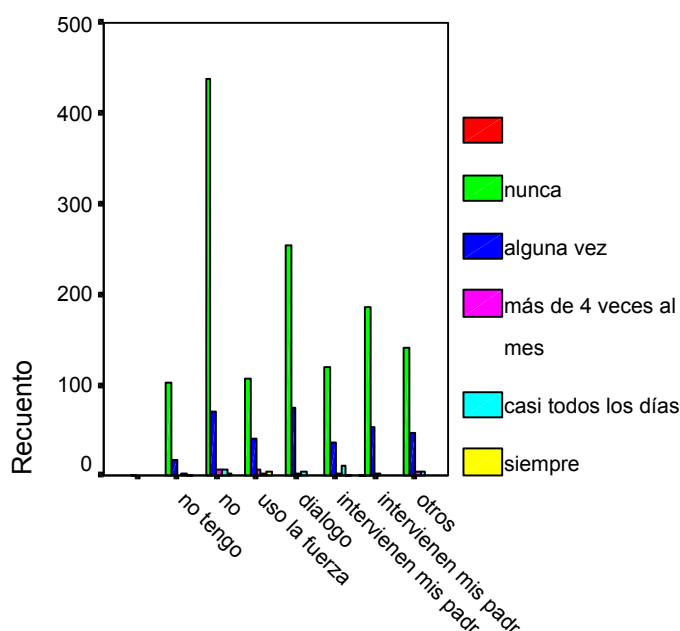
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	85,293 ^a	35	,000
Razón de verosimilitud	78,691	35	,000
N de casos válidos	1751		

a. 31 casillas (64,6%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Volvemos a rechazar la independencia entre las dos variables, ya que el estadístico de la chi-cuadrado tiene un p-valor inferior al intervalo de confianza al que estamos trabajando, por lo tanto, aceptamos la dependencia entre padecer agresiones y si los hermanos discuten entre ellos, dialogan y si los padres tienen que intervenir o no.

El dato más relevante, desde el punto de vista estadístico, consiste en que los alumnos que menos agresiones sufren son aquellos que o bien no tienen hermanos o no discuten con ellos y, además, en ambos casos presentan unos porcentajes parecidos en la relación de las variables que estamos comparando. Por otro lado, los alumnos que usan la fuerza y aquellos cuyos padres tienen que intervenir con castigos, son los alumnos que más agresiones sufren.

Por tanto, la educación de los hijos sí influye en la posibilidad de recibir agresiones. Hemos comentado anteriormente cómo una educación restrictiva causa grandes perjuicios a los hijos, los cuales suelen ser agresores o víctimas.



Ítem 31* ítem 7

8.3.14.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 8. ¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?

Intentamos ver si existe cierta relación entre la variable ser agredido y cómo se sienten los alumnos en el colegio. A priori se podría pensar que si un alumno es agredido no debe sentirse bien en el colegio. Veamos si existe o no relación entre estos ítems:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CÓMO TE SIENTES EN EL COLEGIO?

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG.8	muy bien	Recuento	213	16		7		236	
		% de PREG.8	90,3%	6,8%		3,0%		100,0%	
		% de PREG31	15,8%	4,7%		22,6%		13,5%	
		% del total	12,2%	,9%		,4%		13,5%	
	bien	Recuento	869	155	9	3	1	1	1038
		% de PREG.8	83,7%	14,9%	,9%	,3%	,1%	,1%	100,0%
		% de PREG31	64,6%	45,6%	37,5%	9,7%	11,1%	100,0%	59,3%
		% del total	49,6%	8,9%	,5%	,2%	,1%	,1%	59,3%
	a veces lo paso mal	Recuento	225	158	15	16	2		416
		% de PREG.8	54,1%	38,0%	3,6%	3,8%	,5%		100,0%
		% de PREG31	16,7%	46,5%	62,5%	51,6%	22,2%		23,8%
		% del total	12,8%	9,0%	,9%	,9%	,1%		23,8%
muy mal	Recuento	37	11		5	6		59	
	% de PREG.8	62,7%	18,6%		8,5%	10,2%		100,0%	
	% de PREG31	2,7%	3,2%		16,1%	66,7%		3,4%	
	% del total	2,1%	,6%		,3%	,3%		3,4%	
	Recuento	2						2	
	% de PREG.8	100,0%						100,0%	
	% de PREG31	,1%						,1%	
	% del total	,1%						,1%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG.8	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 114

Pruebas de chi-cuadrado

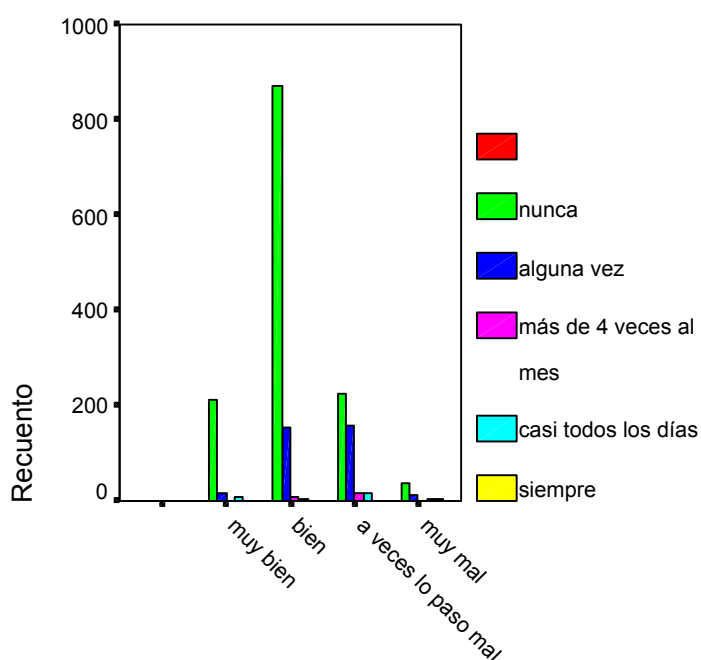
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	319,521 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	231,384	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

En este caso, analizando los resultados a un nivel de significación del 0,05, también rechazamos la hipótesis de independencia entre ambas variables.

Vemos que para las posibles respuestas del ítem 8, el porcentaje de estudiantes con los que “nunca” se meten disminuye conforme se sienten peor en el colegio, mientras que, el porcentaje de los alumnos que “casi todos los días” o “siempre” son agredidos por sus compañeros va aumentando de manera inversa a la anterior. Podemos decir, por tanto, que a medida que el alumno se encuentra peor en el colegio, las agresiones son mayores.

La cuestión que se nos plantea es la siguiente: ¿será que el alumno es agredido y a partir de esta agresión se encuentra mal en el colegio? ¿O será más bien que el alumno no se encuentra bien en el colegio por otras causas, y a partir de ahí se le agrede? ¿Serán esas otras causas (como llevar gafas) las responsables de estas agresiones? Como veremos más adelante, el tener algún tipo de defecto físico o psíquico favorecerá que éstos alumnos sean más agredidos que el resto de alumnos.



Ítem 31* ítem 8

**8.3.15.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 9.
¿SIENTES MIEDO CUANDO VIENES O ESTAS EN EL
COLEGIO?**

En el cruce anterior hemos podido verificar que los alumnos que son agredidos no se sienten bien en el colegio. Ahora intentamos conocer si el miedo puede ser la causa (o una causa) de este malestar. Con este cruce vamos a comprobar si existe algún tipo de relación entre la variable ser agredido y si se siente miedo en el colegio o en el camino hacia él. Para ello calculamos la tabla de contingencia y el estadístico de la chi-cuadrado, los cuales presentamos a continuación:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*SIENTES MIEDO CUANDO VIENES O ESTÁS EN EL COLEGIO?

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG.9	nunca	Recuento	1128	209	16	15	3	1	1372
		% de PREG.9	82,2%	15,2%	1,2%	1,1%	,2%	,1%	100,0%
		% de PREG31	83,8%	61,5%	66,7%	48,4%	33,3%	100,0%	78,4%
		% del total	64,4%	11,9%	,9%	,9%	,2%	,1%	78,4%
	algunas veces	Recuento	201	121	8	7	4		341
		% de PREG.9	58,9%	35,5%	2,3%	2,1%	1,2%		100,0%
		% de PREG31	14,9%	35,6%	33,3%	22,6%	44,4%		19,5%
		% del total	11,5%	6,9%	,5%	,4%	,2%		19,5%
	a menudo	Recuento	12	4		4			20
		% de PREG.9	60,0%	20,0%		20,0%			100,0%
		% de PREG31	,9%	1,2%		12,9%			1,1%
		% del total	,7%	,2%		,2%			1,1%
casi todos los días	Recuento	5	6		5	2		18	
	% de PREG.9	27,8%	33,3%		27,8%	11,1%		100,0%	
	% de PREG31	,4%	1,8%		16,1%	22,2%		1,0%	
	% del total	,3%	,3%		,3%	,1%		1,0%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG.9	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 115

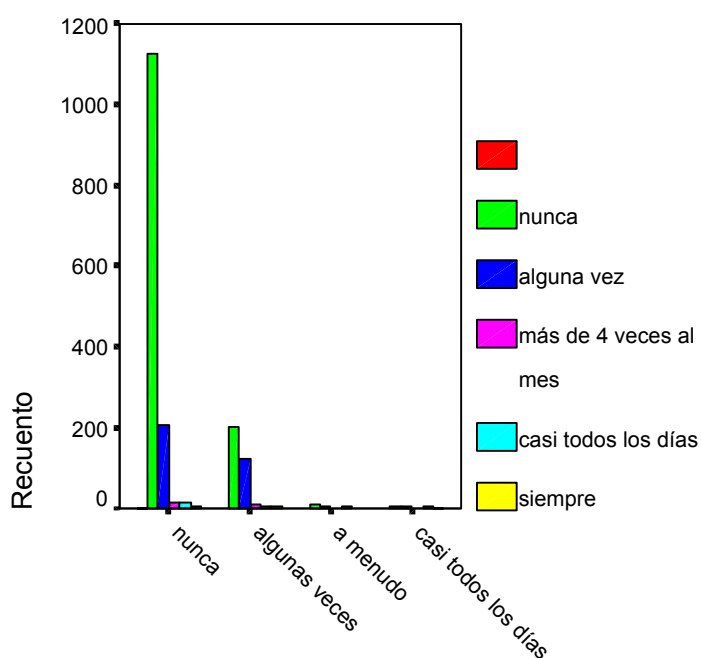
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	243,478 ^a	15	,000
Razón de verosimilitud	132,195	15	,000
N de casos válidos	1751		

a. 14 casillas (58,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

A la vista de los resultados, asumimos la relación de dependencia entre los dos ítems estudiados.

Observamos que aquellos estudiantes que no sienten miedo a estar en el colegio, no sufren agresiones, frente a los que sí tienen miedo, que responden “casi todos los días” o “siempre” en un 27,8% y un 11,1% de los casos respectivamente. Comprobamos que los estudiantes que podemos considerar víctimas no se encuentran bien en el colegio, además, tienen miedo. En cuanto a las causas de este miedo, trataremos de resolverlas en el siguiente cruce.



Ítem 31* ítem 9

8.3.16.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 10. ¿CUÁL ES LA CAUSA PRINCIPAL DE TU MIEDO?

Con este cruce verificaremos la existencia de relación entre el ítem sufrir agresiones y el ítem causa del miedo. La tabla de relación de dichos ítems es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CUÁL ES LA CAUSA PRINCIPAL DE TU MIEDO?

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG10	no siento miedo	Recuento	1079	184	11	5	3	1	1283
		% de PREG10	84,1%	14,3%	,9%	,4%	,2%	,1%	100,0%
		% de PREG31	80,2%	54,1%	45,8%	16,1%	33,3%	100,0%	73,3%
		% del total	61,6%	10,5%	,6%	,3%	,2%	,1%	73,3%
	profesor	Recuento	32	18	1	4			55
		% de PREG10	58,2%	32,7%	1,8%	7,3%			100,0%
		% de PREG31	2,4%	5,3%	4,2%	12,9%			3,1%
		% del total	1,8%	1,0%	,1%	,2%			3,1%
	compañeros	Recuento	49	44	9	4	6		112
		% de PREG10	43,8%	39,3%	8,0%	3,6%	5,4%		100,0%
		% de PREG31	3,6%	12,9%	37,5%	12,9%	66,7%		6,4%
		% del total	2,8%	2,5%	,5%	,2%	,3%		6,4%
al trabajo	Recuento	137	70	2	15			224	
	% de PREG10	61,2%	31,3%	,9%	6,7%			100,0%	
	% de PREG31	10,2%	20,6%	8,3%	48,4%			12,8%	
	% del total	7,8%	4,0%	,1%	,9%			12,8%	
otros	Recuento	48	24		3			75	
	% de PREG10	64,0%	32,0%		4,0%			100,0%	
	% de PREG31	3,6%	7,1%		9,7%			4,3%	
	% del total	2,7%	1,4%		,2%			4,3%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG10	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 116

Pruebas de chi-cuadrado

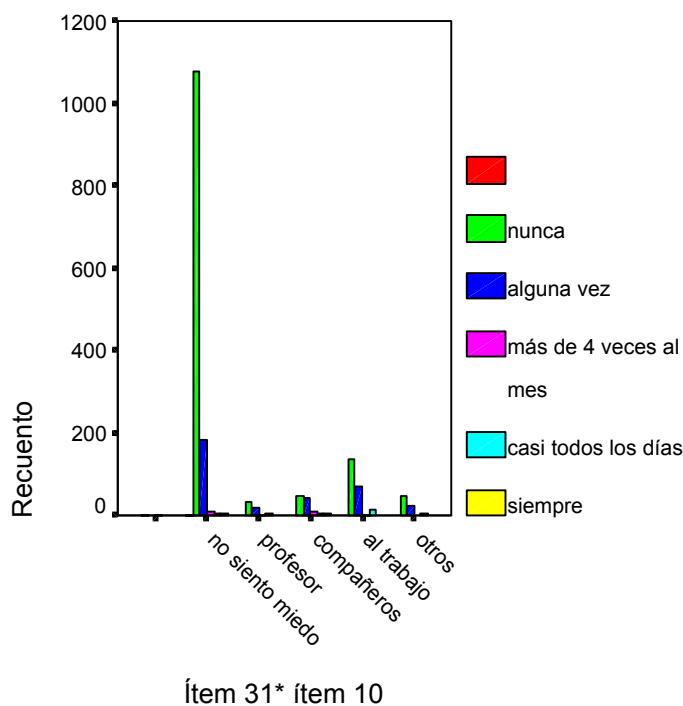
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	291,802 ^a	25	,000
Razón de verosimilitud	197,869	25	,000
N de casos válidos	1751		

a. 23 casillas (63,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Al observar los datos proporcionados por la prueba de chi-cuadrado, rechazamos la hipótesis de independencia de las dos variables.

A partir de los datos proporcionados por la tabla 116, concluimos que aquellos estudiantes que no sienten miedo no sufren agresiones, frente a los que sí tienen miedo que responden en un 32,7% que “alguna vez” tiene miedo al profesor. Resulta notable que el porcentaje aumenta en aquellos estudiantes que tienen miedo a los compañeros, con un porcentaje del 8,0% para la opción de “más de cuatro veces al mes”, un porcentaje del 3,6% para

la opción de “casi todos los días” y un porcentaje del 5,4% para los que responden “siempre”. Podemos decir, por tanto, que los alumnos que tienen miedo, a lo que más miedo tienen es a sus propios compañeros, y por tanto, ésta podría ser la causa principal de sentirse mal en el colegio. Cuando un alumno le tiene miedo al colegio y, fundamentalmente, a sus compañeros, podemos suponer que algo grave está pasando. Si este alumno es hostigado constantemente en clase, en los pasillos, en el recreo, o es denigrado o ridiculizado de alguna forma, se sentirá degradado por no poder o no saber defenderse. Normalmente no se defenderá si es atacado por un grupo de individuos, y tampoco lo hará si considera que el agresor es más fuerte físicamente, o porque tiene miedo a perder, o porque, sencillamente, ésa no es su forma de actuar. El sentirse burlado continuamente por otros compañeros, hace que las víctimas se aislen, se alejen de los demás, debido a la vergüenza y al ridículo que sienten. De esta forma, no es de extrañar que no deseen estar en clase y que les tengan miedo o no quieran cuentas con los demás compañeros: a los agresores por serlo, y al resto de compañeros por lo que éstos puedan pensar de la víctima, de uno mismo.



**8.3.17.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 11.
¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECÚAN A TUS
CONOCIMIENTOS?**

En el cruce entre las variables ser agresor y satisfacción con las calificaciones obteníamos que los alumnos más agresores eran aquellos a los que no les preocupaban sus calificaciones. Pretendemos establecer si ocurre igual en el caso de las víctimas. Los resultados de este cruce así como su análisis son los que aparecen en las tablas siguientes:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CREES QUE TUS CALIFICACIONES SE ADECÚAN A TUS CONOCIMIENTOS?

		PREG31					Total		
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre			
PREG11	sí	Recuento	430	94	4	7		535	
		% de PREG11	80,4%	17,6%	,7%	1,3%		100,0%	
		% de PREG31	31,9%	27,6%	16,7%	22,6%		30,6%	
		% del total	24,6%	5,4%	,2%	,4%		30,6%	
	no, demasiado bajas	Recuento	134	33	3	7	4	181	
		% de PREG11	74,0%	18,2%	1,7%	3,9%	2,2%	100,0%	
		% de PREG31	10,0%	9,7%	12,5%	22,6%	44,4%	10,3%	
		% del total	7,7%	1,9%	,2%	,4%	,2%	10,3%	
	podría sacar mejores	Recuento	772	196	14	12	3	1	998
		% de PREG11	77,4%	19,6%	1,4%	1,2%	,3%	,1%	100,0%
		% de PREG31	57,4%	57,6%	58,3%	38,7%	33,3%	100,0%	57,0%
		% del total	44,1%	11,2%	,8%	,7%	,2%	,1%	57,0%
no me preocupan	Recuento	9	15	3	5	2		34	
	% de PREG11	26,5%	44,1%	8,8%	14,7%	5,9%		100,0%	
	% de PREG31	,7%	4,4%	12,5%	16,1%	22,2%		1,9%	
	% del total	,5%	,9%	,2%	,3%	,1%		1,9%	
	Recuento	1	2					3	
	% de PREG11	33,3%	66,7%					100,0%	
	% de PREG31	,1%	,6%					,2%	
	% del total	,1%	,1%					,2%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG11	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 117

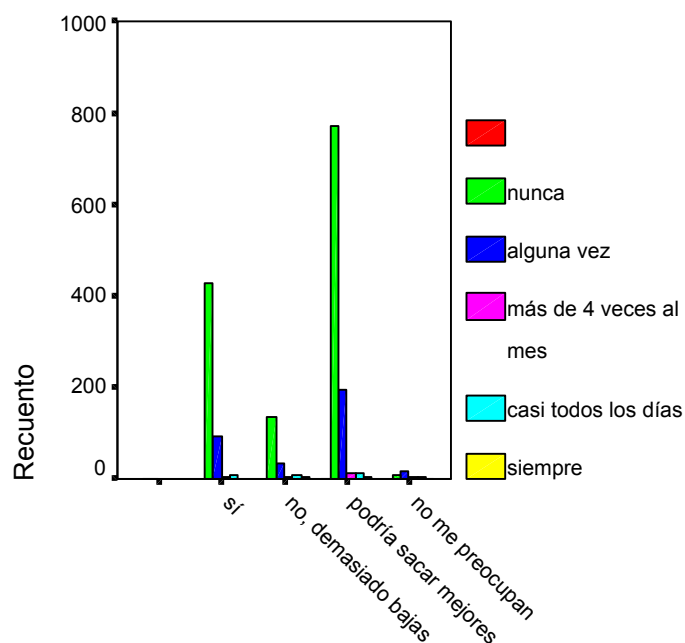
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	116,471 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	74,170	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

En este caso, el estadístico proporciona un valor de 116,471, con un p-valor inferior a 0,001, por lo tanto, volvemos a aceptar la hipótesis de dependencia entre ambas variables.

Observamos en la tabla de contingencia que, de aquellos estudiantes que están de acuerdo con sus calificaciones, el porcentaje de alumnos con los que “nunca” se meten es del 80,4%, siendo mayor en esta categoría que en el resto, en las cuales va disminuyendo. Ocurre lo contrario para aquellos con los que “siempre” o “casi todos los días” son agredidos. Para el grupo de los que no les preocupan sus calificaciones, los porcentajes son del 5,9% y del 14,7% respectivamente. Al igual que en el caso de ser agresor, podemos concluir diciendo que, los alumnos con menos agresiones son los que están de acuerdo con sus calificaciones, y los más agredidos son aquellos a los que las notas no les preocupan. Hemos analizado cómo a las víctimas no les gusta el colegio, temen a sus compañeros, y no les preocupan sus calificaciones. Recordemos que estos alumnos no desean estar en clase, se sienten humillados y ridiculizados continuamente y de esta forma lo que menos les preocupa son las calificaciones que puedan obtener. Tienen otras preocupaciones para ellos más importantes o simplemente están tan abatidos y deprimidos que ya todo les da igual. Algunas de estas víctimas pueden llegar a presentar cuadros de depresión.



Ítem 31* ítem 11

8.3.18.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 12. CALIFICACIONES OBTENIDAS EL TRIMESTRE PASADO.

Al igual que en el caso de los agresores, vamos a intentar establecer una relación entre el comportamiento que reciben los estudiantes por parte de sus compañeros, ser víctimas, y las calificaciones obtenidas. Dividimos esta pregunta según las calificaciones en número de sobresalientes, de notables, de aprobados y de suspensos.

8.3.18.1.Cruce del ítem ser víctima con el número de sobresalientes.

En este primer caso intentamos establecer la relación entre sufrir agresiones y el número de sobresalientes que han sacado los estudiantes. La tabla de contingencia de esta relación es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*NÚMERO DE SOBRESALIENTES

		PREG31					Total	
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG12A 0	Recuento	603	163	15	16	7	1	805
	% de PREG12A	74,9%	20,2%	1,9%	2,0%	,9%	,1%	100,0%
	% de PREG31	46,0%	49,1%	65,2%	53,3%	77,8%	100,0%	47,2%
	% del total	35,3%	9,6%	,9%	,9%	,4%	,1%	47,2%
1	Recuento	286	66	3	8	1		364
	% de PREG12A	78,6%	18,1%	,8%	2,2%	,3%		100,0%
	% de PREG31	21,8%	19,9%	13,0%	26,7%	11,1%		21,3%
	% del total	16,8%	3,9%	,2%	,5%	,1%		21,3%
2	Recuento	146	26	1	4	1		178
	% de PREG12A	82,0%	14,6%	,6%	2,2%	,6%		100,0%
	% de PREG31	11,1%	7,8%	4,3%	13,3%	11,1%		10,4%
	% del total	8,6%	1,5%	,1%	,2%	,1%		10,4%
3	Recuento	48	20	2				70
	% de PREG12A	68,6%	28,6%	2,9%				100,0%
	% de PREG31	3,7%	6,0%	8,7%				4,1%
	% del total	2,8%	1,2%	,1%				4,1%
4	Recuento	77	15	1	2			95
	% de PREG12A	81,1%	15,8%	1,1%	2,1%			100,0%
	% de PREG31	5,9%	4,5%	4,3%	6,7%			5,6%
	% del total	4,5%	,9%	,1%	,1%			5,6%
5	Recuento	44	12					56
	% de PREG12A	78,6%	21,4%					100,0%
	% de PREG31	3,4%	3,6%					3,3%
	% del total	2,6%	,7%					3,3%
6	Recuento	31	14	1				46
	% de PREG12A	67,4%	30,4%	2,2%				100,0%
	% de PREG31	2,4%	4,2%	4,3%				2,7%
	% del total	1,8%	,8%	,1%				2,7%
7	Recuento	34	2					36
	% de PREG12A	94,4%	5,6%					100,0%
	% de PREG31	2,6%	,6%					2,1%
	% del total	2,0%	,1%					2,1%
8	Recuento	16	9					25
	% de PREG12A	64,0%	36,0%					100,0%
	% de PREG31	1,2%	2,7%					1,5%
	% del total	,9%	,5%					1,5%
9	Recuento	15	2					17
	% de PREG12A	88,2%	11,8%					100,0%
	% de PREG31	1,1%	,6%					1,0%
	% del total	,9%	,1%					1,0%
10	Recuento	7	3					10
	% de PREG12A	70,0%	30,0%					100,0%
	% de PREG31	,5%	,9%					,6%
	% del total	,4%	,2%					,6%
11	Recuento	4						4
	% de PREG12A	100,0%						100,0%
	% de PREG31	,3%						,2%
	% del total	,2%						,2%
Total	Recuento	1311	332	23	30	9	1	1706
	% de PREG12A	76,8%	19,5%	1,3%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,8%	19,5%	1,3%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

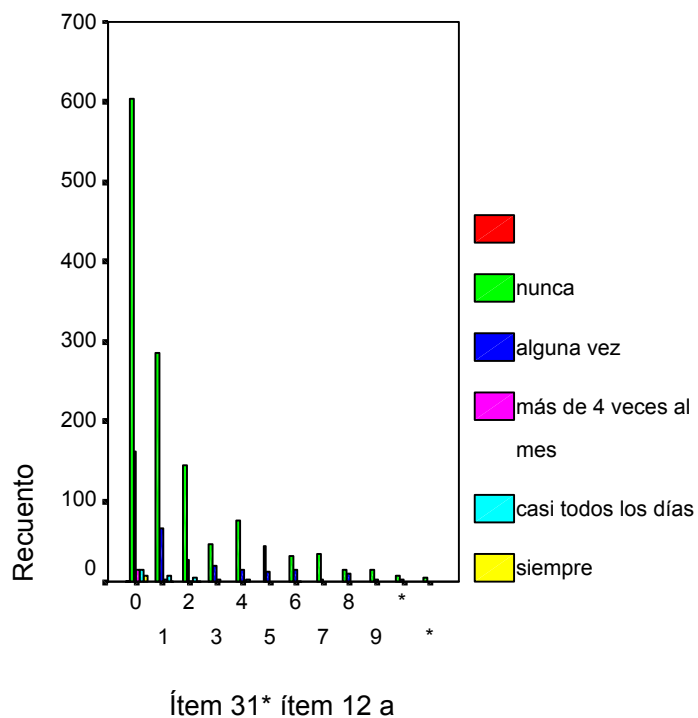
TABLA 118

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,917 ^a	55	,921
Razón de verosimilitud	50,300	55	,655
N de casos válidos	1706		

a. 50 casillas (69,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Al analizar el test de independencia de la χ^2 obtenemos un valor para el estadístico de 40,917, lo que implica un p-valor de 0,921. Con estos resultados llegamos a la conclusión de que existe independencia entre estos dos ítems.



8.3.18.2. Cruce del ítem ser víctima con el numero de notables.

Al igual que en el caso anterior, intentamos establecer una posible relación entre sufrir agresiones y el número de notables que se han obtenido. Los resultados se muestran en la tabla de contingencias siguiente:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*NÚMERO DE NOTABLES

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG12B 0	Recuento	171	54	3	6	2	236
	% de PREG12B	72,5%	22,9%	1,3%	2,5%	,8%	100,0%
	% de PREG31	13,1%	16,2%	12,5%	19,4%	22,2%	13,8%
	% del total	10,0%	3,2%	,2%	,4%	,1%	13,8%
1	Recuento	162	50	2	4	2	220
	% de PREG12B	73,6%	22,7%	,9%	1,8%	,9%	100,0%
	% de PREG31	12,4%	15,0%	8,3%	12,9%	22,2%	12,9%
	% del total	9,5%	2,9%	,1%	,2%	,1%	12,9%
2	Recuento	266	49	6	11	1	334
	% de PREG12B	79,6%	14,7%	1,8%	3,3%	,3%	100,0%
	% de PREG31	20,4%	14,7%	25,0%	35,5%	11,1%	19,6%
	% del total	15,6%	2,9%	,4%	,6%	,1%	19,6%
3	Recuento	149	41	1	1	1	193
	% de PREG12B	77,2%	21,2%	,5%	,5%	,5%	100,0%
	% de PREG31	11,4%	12,3%	4,2%	3,2%	11,1%	11,3%
	% del total	8,7%	2,4%	,1%	,1%	,1%	11,3%
4	Recuento	227	52	2	5		286
	% de PREG12B	79,4%	18,2%	,7%	1,7%		100,0%
	% de PREG31	17,4%	15,6%	8,3%	16,1%		16,8%
	% del total	13,3%	3,0%	,1%	,3%		16,8%
5	Recuento	154	41	5	3	3	206
	% de PREG12B	74,8%	19,9%	2,4%	1,5%	1,5%	100,0%
	% de PREG31	11,8%	12,3%	20,8%	9,7%	33,3%	12,1%
	% del total	9,0%	2,4%	,3%	,2%	,2%	12,1%
6	Recuento	71	20	2	1		94
	% de PREG12B	75,5%	21,3%	2,1%	1,1%		100,0%
	% de PREG31	5,4%	6,0%	8,3%	3,2%		5,5%
	% del total	4,2%	1,2%	,1%	,1%		5,5%
7	Recuento	45	14	2			61
	% de PREG12B	73,8%	23,0%	3,3%			100,0%
	% de PREG31	3,4%	4,2%	8,3%			3,6%
	% del total	2,6%	,8%	,1%			3,6%
8	Recuento	51	7				58
	% de PREG12B	87,9%	12,1%				100,0%
	% de PREG31	3,9%	2,1%				3,4%
	% del total	3,0%	,4%				3,4%
9	Recuento	10	3				13
	% de PREG12B	76,9%	23,1%				100,0%
	% de PREG31	,8%	,9%				,8%
	% del total	,6%	,2%				,8%
10	Recuento		2	1			3
	% de PREG12B		66,7%	33,3%			100,0%
	% de PREG31		,6%	4,2%			,2%
	% del total		,1%	,1%			,2%
12	Recuento	1					1
	% de PREG12B	100,0%					100,0%
	% de PREG31	,1%					,1%
	% del total	,1%					,1%
Total	Recuento	1307	333	24	31	9	1705
	% de PREG12B	76,7%	19,5%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,7%	19,5%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

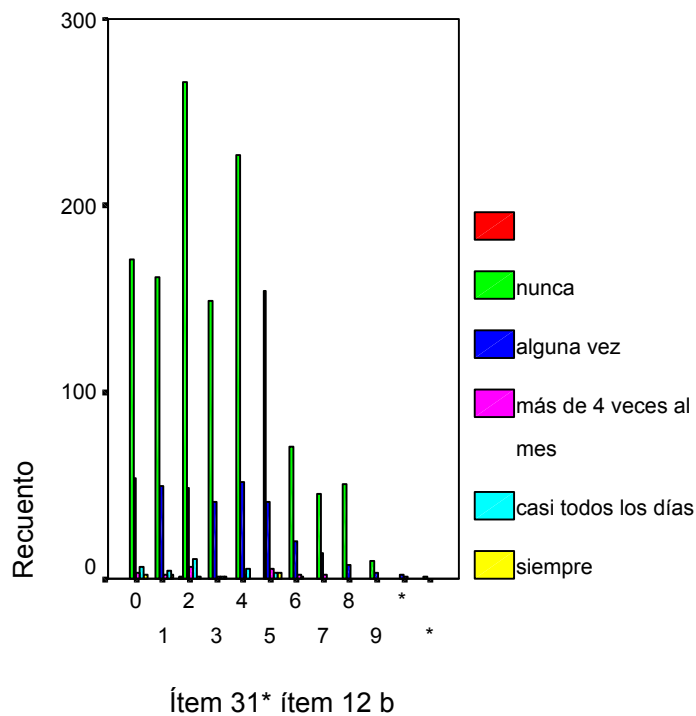
TABLA 119

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	67,946 ^a	55	,113
Razón de verosimilitud	56,185	55	,430
N de casos válidos	1705		

a. 51 casillas (70,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Al analizar el test de independencia de la χ^2 obtenemos un valor para el estadístico de 67,946, lo que implica un p-valor de 0,113. Con estos resultados no podemos aceptar la hipótesis alternativa de dependencia de las variables, por tanto, concluimos que existe independencia entre ellas.



8.3.18.3. Cruce del ítem ser víctima con el número de aprobados.

En este caso intentamos analizar si hay relación entre el número de aprobados que obtienen los estudiantes y el que éstos sean agredidos. Las tablas resultantes son:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*NÚMERO DE APROBADOS

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG12C 0	Recuento	44	16	3	2		65
	% de PREG12C	67,7%	24,6%	4,6%	3,1%		100,0%
	% de PREG31	3,4%	4,8%	12,5%	6,5%		3,8%
	% del total	2,6%	,9%	,2%	,1%		3,8%
1	Recuento	136	36	1	3		176
	% de PREG12C	77,3%	20,5%	,6%	1,7%		100,0%
	% de PREG31	10,4%	10,8%	4,2%	9,7%		10,3%
	% del total	8,0%	2,1%	,1%	,2%		10,3%
2	Recuento	257	60	7	8	1	333
	% de PREG12C	77,2%	18,0%	2,1%	2,4%	,3%	100,0%
	% de PREG31	19,6%	18,0%	29,2%	25,8%	11,1%	19,5%
	% del total	15,1%	3,5%	,4%	,5%	,1%	19,5%
3	Recuento	155	42	5	6		209
	% de PREG12C	74,2%	20,1%	2,4%	2,9%		100,0%
	% de PREG31	11,9%	12,6%	20,8%	19,4%		12,3%
	% del total	9,1%	2,5%	,3%	,4%		12,3%
4	Recuento	204	58	2	1	1	266
	% de PREG12C	76,7%	21,8%	,8%	,4%	,4%	100,0%
	% de PREG31	15,6%	17,4%	8,3%	3,2%	11,1%	15,6%
	% del total	12,0%	3,4%	,1%	,1%	,1%	15,6%
5	Recuento	225	43	1	5	5	279
	% de PREG12C	80,6%	15,4%	,4%	1,8%	1,8%	100,0%
	% de PREG31	17,2%	12,9%	4,2%	16,1%	55,6%	16,4%
	% del total	13,2%	2,5%	,1%	,3%	,3%	16,4%
6	Recuento	135	35	2		2	174
	% de PREG12C	77,6%	20,1%	1,1%		1,1%	100,0%
	% de PREG31	10,3%	10,5%	8,3%		22,2%	10,2%
	% del total	7,9%	2,1%	,1%		,1%	10,2%
7	Recuento	62	13	3	2		80
	% de PREG12C	77,5%	16,3%	3,8%	2,5%		100,0%
	% de PREG31	4,7%	3,9%	12,5%	6,5%		4,7%
	% del total	3,6%	,8%	,2%	,1%		4,7%
8	Recuento	48	22		4		74
	% de PREG12C	64,9%	29,7%		5,4%		100,0%
	% de PREG31	3,7%	6,6%		12,9%		4,3%
	% del total	2,8%	1,3%		,2%		4,3%
9	Recuento	30	6				36
	% de PREG12C	83,3%	16,7%				100,0%
	% de PREG31	2,3%	1,8%				2,1%
	% del total	1,8%	,4%				2,1%
10	Recuento	8	1				9
	% de PREG12C	88,9%	11,1%				100,0%
	% de PREG31	,6%	,3%				,5%
	% del total	,5%	,1%				,5%
11	Recuento	3					3
	% de PREG12C	100,0%					100,0%
	% de PREG31	,2%					,2%
	% del total	,2%					,2%
12	Recuento	1	1				2
	% de PREG12C	50,0%	50,0%				100,0%
	% de PREG31	,1%	,3%				,1%
	% del total	,1%	,1%				,1%
Total	Recuento	1308	333	24	31	9	1706
	% de PREG12C	76,7%	19,5%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,7%	19,5%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

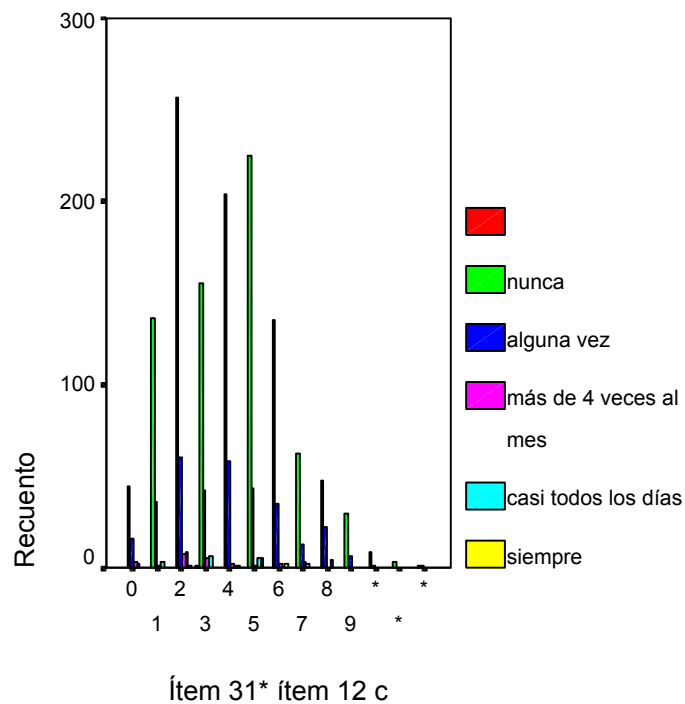
TABLA 120

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66,521 ^a	60	,263
Razón de verosimilitud	66,764	60	,256
N de casos válidos	1706		

a. 55 casillas (70,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Como puede observarse, al analizar el test de independencia de la χ^2 obtenemos un valor para el estadístico de 66,521, lo que implica un p-valor de 0,263. Con estos resultados llegamos a la conclusión de que existe independencia entre estas variables.



8.3.18.4. Cruce del ítem ser víctima con el número de suspensos.

En este caso, buscamos la misma relación que en los apartados anteriores, pero con el número de suspensos obtenido. Los resultados son:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*NÚMERO DE SUSPENSOS

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG12D 0	Recuento	275	83	2	3	1	364
	% de PREG12D	75,5%	22,8%	,5%	,8%	,3%	100,0%
	% de PREG31	20,9%	25,0%	8,3%	9,7%	11,1%	21,3%
	% del total	16,1%	4,9%	,1%	,2%	,1%	21,3%
1	Recuento	274	49	4	4	2	333
	% de PREG12D	82,3%	14,7%	1,2%	1,2%	,6%	100,0%
	% de PREG31	20,9%	14,8%	16,7%	12,9%	22,2%	19,5%
	% del total	16,0%	2,9%	,2%	,2%	,1%	19,5%
2	Recuento	243	49	4	4		300
	% de PREG12D	81,0%	16,3%	1,3%	1,3%		100,0%
	% de PREG31	18,5%	14,8%	16,7%	12,9%		17,5%
	% del total	14,2%	2,9%	,2%	,2%		17,5%
3	Recuento	107	34	7	5		153
	% de PREG12D	69,9%	22,2%	4,6%	3,3%		100,0%
	% de PREG31	8,1%	10,2%	29,2%	16,1%		8,9%
	% del total	6,3%	2,0%	,4%	,3%		8,9%
4	Recuento	97	24	1	2		124
	% de PREG12D	78,2%	19,4%	,8%	1,6%		100,0%
	% de PREG31	7,4%	7,2%	4,2%	6,5%		7,3%
	% del total	5,7%	1,4%	,1%	,1%		7,3%
5	Recuento	89	18		5	5	117
	% de PREG12D	76,1%	15,4%		4,3%	4,3%	100,0%
	% de PREG31	6,8%	5,4%		16,1%	55,6%	6,8%
	% del total	5,2%	1,1%		,3%	,3%	6,8%
6	Recuento	93	25	2	2		123
	% de PREG12D	75,6%	20,3%	1,6%	1,6%		100,0%
	% de PREG31	7,1%	7,5%	8,3%	6,5%		7,2%
	% del total	5,4%	1,5%	,1%	,1%		7,2%
7	Recuento	40	17			1	58
	% de PREG12D	69,0%	29,3%			1,7%	100,0%
	% de PREG31	3,0%	5,1%			11,1%	3,4%
	% del total	2,3%	1,0%			,1%	3,4%
8	Recuento	53	16	2			71
	% de PREG12D	74,6%	22,5%	2,8%			100,0%
	% de PREG31	4,0%	4,8%	8,3%			4,2%
	% del total	3,1%	,9%	,1%			4,2%
9	Recuento	19	10	2	1		32
	% de PREG12D	59,4%	31,3%	6,3%	3,1%		100,0%
	% de PREG31	1,4%	3,0%	8,3%	3,2%		1,9%
	% del total	1,1%	,6%	,1%	,1%		1,9%
10	Recuento	8	6		3		17
	% de PREG12D	47,1%	35,3%		17,6%		100,0%
	% de PREG31	,6%	1,8%		9,7%		1,0%
	% del total	,5%	,4%		,2%		1,0%
11	Recuento	11	1		1		13
	% de PREG12D	84,6%	7,7%		7,7%		100,0%
	% de PREG31	,8%	,3%		3,2%		,8%
	% del total	,6%	,1%		,1%		,8%
12	Recuento	4			1		5
	% de PREG12D	80,0%			20,0%		100,0%
	% de PREG31	,3%			3,2%		,3%
	% del total	,2%			,1%		,3%
Total	Recuento	1313	332	24	31	9	1710
	% de PREG12D	76,8%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,8%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 121

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	145,408 ^a	60	,000
Razón de verosimilitud	99,187	60	,001
N de casos válidos	1710		

a. 52 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

En este caso, rechazamos la hipótesis de independencia entre las dos variables, ya que el estadístico de independencia nos da un valor de 145,408, con un p-valor inferior a 0,05.

Parece que según se incrementa el número de suspensos, el porcentaje de estudiantes con los que se meten va en aumento.

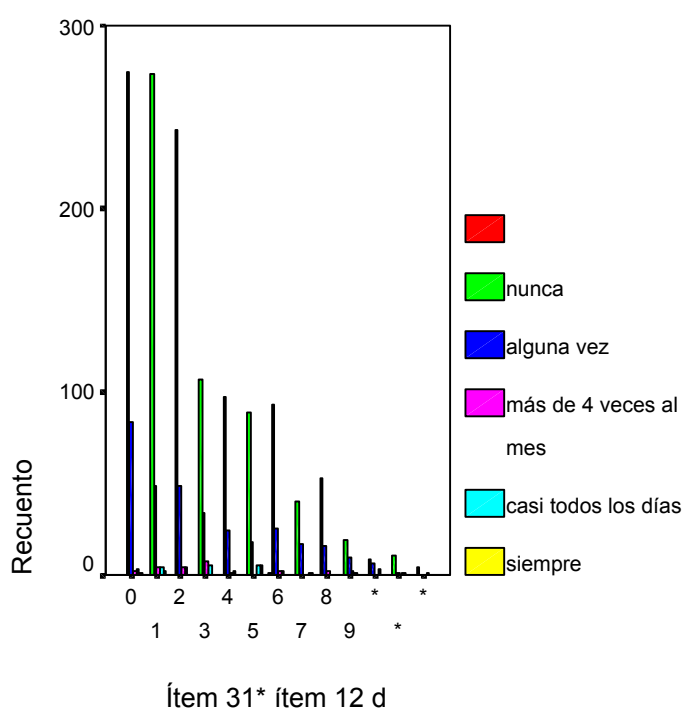
Con respecto a las calificaciones obtenidas resumimos las conclusiones obtenidas: el número de sobresalientes, de notables y de aprobados es independiente de ser o no agredido. El número de suspensos sí es dependiente y a medida que aumentan también lo hacen las agresiones sufridas. Cerezo Ramírez (1992) opinaba que las víctimas tenían un rendimiento medio-alto, en cualquier caso superior al de los *bullies*. En nuestra investigación, por el contrario, el rendimiento de las víctimas es inferior al de los agresores. Anteriormente ya vimos que las víctimas no deseaban estar en el colegio. Ahora, además, comprobaremos que no muestran interés alguno por lo que se les enseña.

Tal y como está planteada la enseñanza en estos momentos, no se presta una atención individualizada a cada estudiante concreto. En cuanto a los contenidos se marcan unos límites mínimos de conocimientos y quizá estos sujetos no logren alcanzarlos por algún motivo. Creemos que este desinterés y falta de conocimientos puede estar provocado por dos causas fundamentales:

- La educación no está adaptada a estos individuos y por eso no aprenden. Son sujetos que necesitan otro tipo de metodología por alguna circunstancia especial. Recordemos que, actualmente, en

las aulas normales están integrados sujetos con discapacidades psíquicas, a los que no se les presta la debida atención y, además, esta discapacidad probablemente puede convertirse en un motivo para meterse con ellos.

- La segunda causa puede venir porque los sujetos realmente no tengan interés ni motivación por aprender, bien porque sean víctimas que están pensando continuamente en las agresiones y en sus agresores, lo cual puede ser motivo, en ciertos casos, de depresión y desmotivación, incluidos los estudios. Por otra parte, dado que estos sujetos han de permanecer en la escuela obligatoriamente hasta los dieciséis años, pueden percibir esa obligatoriedad como un “castigo” al que acuden de forma forzada, sin ningún deseo de aprender, pensando que, en realidad, están perdiendo el tiempo.



**8.3.19.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 13.
¿EL AMBIENTE EN TU CLASE ES BUENO PARA QUE
APRENDAS?**

Seguimos indagando las características de los colegios, y ahora buscamos una relación de dependencia o independencia entre que haya alumnos agredidos y el ambiente de la clase. Dicha relación se puede observar en la tabla siguiente:

Tabla de contingencia:SER VÍCTIMA*¿EL AMBIENTE DE TU CLASE ES BUENO?

			PREG31					Total
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PERG13	muy bueno	Recuento	102	15		2		119
		% de PERG13	85,7%	12,6%		1,7%		100,0%
		% de PREG31	7,6%	4,4%		6,5%		6,8%
			% del total	5,8%	,9%		,1%	6,8%
	normal	Recuento	817	157	9	9	2	994
		% de PERG13	82,2%	15,8%	,9%	,9%	,2%	100,0%
		% de PREG31	60,7%	46,2%	37,5%	29,0%	22,2%	56,8%
			% del total	46,7%	9,0%	,5%	,5%	56,8%
	regular	Recuento	343	128	6	7	2	487
		% de PERG13	70,4%	26,3%	1,2%	1,4%	,4%	100,0%
		% de PREG31	25,5%	37,6%	25,0%	22,6%	22,2%	27,8%
			% del total	19,6%	7,3%	,3%	,4%	27,8%
malo	Recuento	82	40	9	13	5	149	
	% de PERG13	55,0%	26,8%	6,0%	8,7%	3,4%	100,0%	
	% de PREG31	6,1%	11,8%	37,5%	41,9%	55,6%	8,5%	
		% del total	4,7%	2,3%	,5%	,7%	8,5%	
		Recuento	2				2	
		% de PERG13	100,0%				100,0%	
		% de PREG31	,1%				,1%	
		% del total	,1%				,1%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1751	
	% de PERG13	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%	

TABLA 122

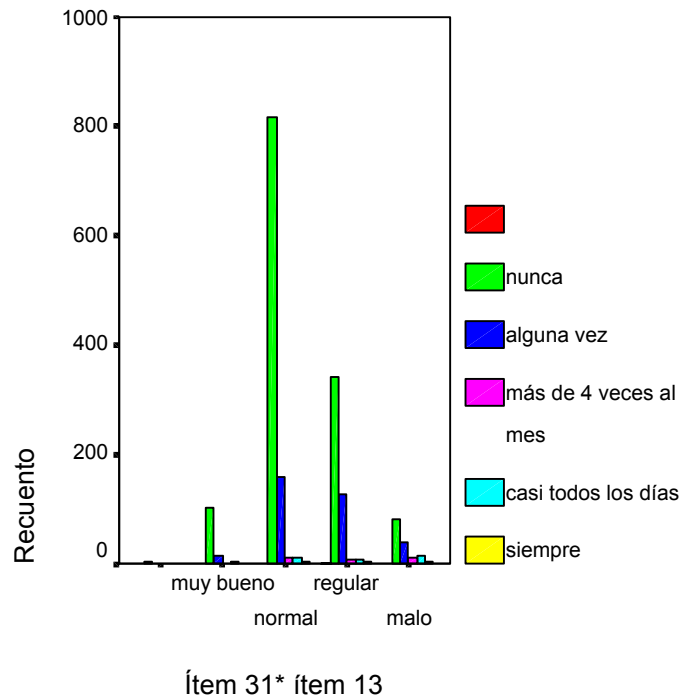
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	143,762 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	104,368	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Volvemos a rechazar la hipótesis de independencia entre las dos variables y, por lo tanto, afirmamos que existe relación de dependencia entre las respuestas dadas a estas dos preguntas.

Observamos rápidamente que aquellos alumnos que consideran el ambiente “muy bueno” o “normal”, apenas sufren agresiones, siendo los porcentajes de respuesta del 85,7% y 82,2% respectivamente. Los alumnos que consideran que el ambiente es “malo”, en la opción de “nunca” son agredidos responden en un porcentaje del 55,0% y este porcentaje para los que sufren agresiones “casi todos los días” o “siempre” es del 41,9% y del 55,6% respectivamente. Podemos decir, por tanto, que el alumno que es agredido considera el ambiente de la clase malo para el aprendizaje. El alumno que es agredido no puede concentrarse en las explicaciones del profesor con la misma facilidad que otro alumno que no lo es, puesto que el primero no puede dejar de pensar en el agresor que tiene al lado, un alumno que no para de meterse con unos y otros, que es disruptivo y que no permite que las clases se desarrollen con la normalidad que deberían. Las víctimas pueden ser más conscientes de este mal ambiente de la clase que el resto de sus compañeros, ya que son parte implicada en el proceso, y, dados los niveles de ansiedad que presentan, no pueden concentrarse aunque lo intenten. Para otros alumnos, aunque consideren que el ambiente es desagradable, no resultará tan traumático, aunque también les produzca distracciones.



8.3.20.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 14.
¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?

Hemos confirmado que aquellos alumnos que consideran el ambiente de su clase malo para el aprendizaje, son los que más agresiones sufren, pero ¿qué actitud tienen esos alumnos hacia el contenido de las clases? ¿Existe relación de independencia entre el interés por lo que enseñan y el sufrir agresiones? Intentando responder a estas interrogantes, mostramos los resultados obtenidos:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿TE INTERESA LO QUE TE ENSEÑAN EN CLASE?

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG14	mucho	Recuento	289	95	7	5		396	
		% de PREG14	73,0%	24,0%	1,8%	1,3%		100,0%	
		% de PREG31	21,5%	27,9%	29,2%	16,1%		22,6%	
		% del total	16,5%	5,4%	,4%	,3%		22,6%	
	algunas cosas	Recuento	976	213	10	16	2	1	1218
		% de PREG14	80,1%	17,5%	,8%	1,3%	,2%	,1%	100,0%
		% de PREG31	72,5%	62,6%	41,7%	51,6%	22,2%	100,0%	69,6%
		% del total	55,7%	12,2%	,6%	,9%	,1%	,1%	69,6%
	casi nada	Recuento	59	28	4	6	3		100
		% de PREG14	59,0%	28,0%	4,0%	6,0%	3,0%		100,0%
		% de PREG31	4,4%	8,2%	16,7%	19,4%	33,3%		5,7%
		% del total	3,4%	1,6%	,2%	,3%	,2%		5,7%
nada	Recuento	20	4	3	4	4		35	
	% de PREG14	57,1%	11,4%	8,6%	11,4%	11,4%		100,0%	
	% de PREG31	1,5%	1,2%	12,5%	12,9%	44,4%		2,0%	
	% del total	1,1%	,2%	,2%	,2%	,2%		2,0%	
	Recuento	2						2	
	% de PREG14	100,0%						100,0%	
	% de PREG31	,1%						,1%	
	% del total	,1%						,1%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG14	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 113

Pruebas de chi-cuadrado

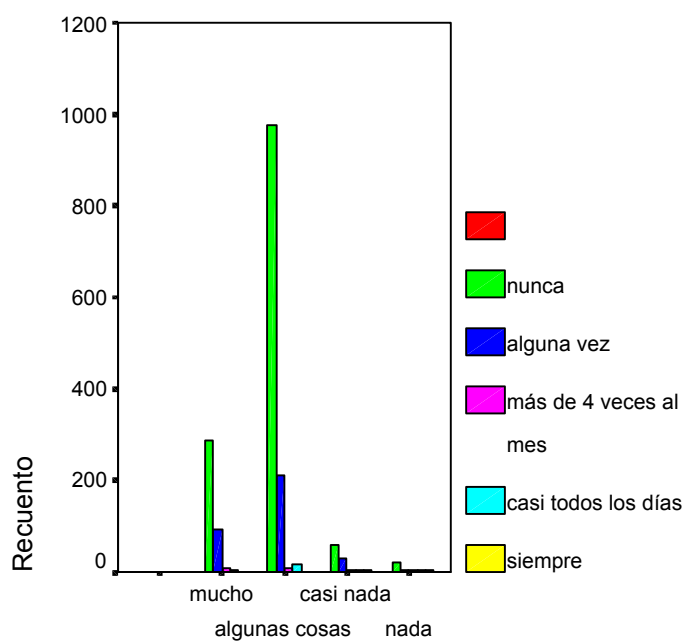
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	171,033 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	81,965	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

En este caso al realizar el contraste de independencia de la chi-cuadrado, obtenemos un estadístico con un valor de 171,033, que proporciona un p-valor inferior a 0,001, con lo que rechazamos la independencia entre las dos variables y se acepta la dependencia de las mismas.

Nos damos cuenta de que los porcentajes de los alumnos con los que no se meten van disminuyendo para las modalidades de me interesan “algunas cosas”, “casi nada” o “nada”, de la variable interés por los estudios. Sin embargo, se produce el proceso contrario para el caso de los estudiantes que son agredidos habitualmente por otros: así por ejemplo, para

aquellos estudiantes a los que no les interesan nada los estudios, los porcentajes de que se meten con ellos “casi siempre” o “todos los días” es del 11,4% en ambos casos. Por tanto, cuanto menor es el interés mostrado por lo que se enseña, aumenta la probabilidad de ser agredido. Pensamos que la falta de interés por lo que se enseña no es una causa de la agresión en sí misma, sino más bien la consecuencia de dicha agresión. Las víctimas son normalmente sujetos deprimidos que han perdido el interés y la motivación, se sienten fracasados, y pendientes de sus agresiones y de lo ridículos que se sienten. Antes de mostrar interés por lo que se enseña es necesario que muestren interés por sí mismos, por ser respetados, por sentirse personas, y luego vendrá el interés por las asignaturas.



Ítem 31* ítem 14

8.3.21.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 15. ¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?

Vamos a analizar la posible relación entre el comportamiento de abuso por parte de otros y cómo se llevan los estudiantes con sus compañeros. Las tablas resultantes de dicho análisis son:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS?

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG15 bien y muchos amigos	Recuento	929	150	10	9	1	1099
	% de PREG15	84,5%	13,6%	,9%	,8%	,1%	100,0%
	% de PREG31	69,0%	44,1%	41,7%	29,0%	100,0%	62,8%
	% del total	53,1%	8,6%	,6%	,5%	,1%	62,8%
nadie en especial	Recuento	329	122	12	9	4	476
	% de PREG15	69,1%	25,6%	2,5%	1,9%	,8%	100,0%
	% de PREG31	24,4%	35,9%	50,0%	29,0%	44,4%	27,2%
	% del total	18,8%	7,0%	,7%	,5%	,2%	27,2%
con dos o tres	Recuento	78	58	2	6		144
	% de PREG15	54,2%	40,3%	1,4%	4,2%		100,0%
	% de PREG31	5,8%	17,1%	8,3%	19,4%		8,2%
	% del total	4,5%	3,3%	,1%	,3%		8,2%
no tengo	Recuento	8	9		6	5	28
	% de PREG15	28,6%	32,1%		21,4%	17,9%	100,0%
	% de PREG31	,6%	2,6%		19,4%	55,6%	1,6%
	% del total	,5%	,5%		,3%	,3%	1,6%
	Recuento	2	1		1		4
	% de PREG15	50,0%	25,0%		25,0%		100,0%
	% de PREG31	,1%	,3%		3,2%		,2%
	% del total	,1%	,1%		,1%		,2%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1751
	% de PREG15	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 124

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	355,828 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	170,212	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

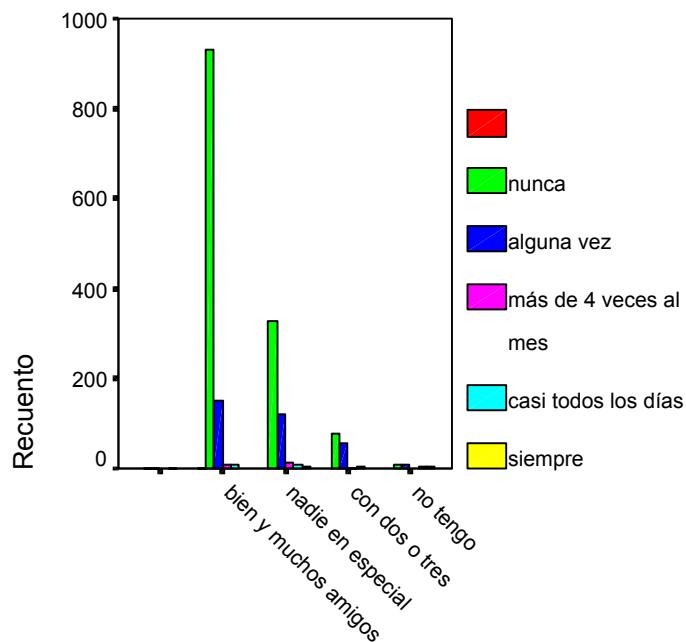
Con un p-valor menor de 0,001, aceptamos la dependencia de estas dos variables.

Observamos que aquellos alumnos que tienen pocos amigos son los más perjudicados y de los que más se abusa. Igualmente, podemos observar cómo los alumnos que tienen muchos amigos presentan un porcentaje del 84,5% que responden a “nunca” son agredidos, frente al 28,6% de los que no tienen amigos y responden a “nunca” son agredidos.

En el caso contrario, los que no tienen amigos responden que “casi todos los días” o “siempre” son agredidos en unos porcentajes del 21,4% y del 17,9% respectivamente. En conclusión, el análisis muestra que cuantos

menos amigos, más posibilidades hay de que te agredan. El que los amigos sean una fuente de apoyo para no recibir agresiones es normal, y más en la adolescencia, periodo marcado por las relaciones grupales que se forman, ya que estos grupos defienden a sus integrantes del abuso proveniente de otros.

Las víctimas normalmente no tienen amigos, ya que son rechazadas por sus compañeros. En principio este rechazo puede deberse a alguna particularidad que la víctima tiene. Conforme los agresores abusan y se ríen de su víctima, éstas suelen irse aislando; así, encontramos que las víctimas no son elegidas en los primeros lugares para jugar, no suelen invitar a amigos a su casa, e igualmente no suelen salir con nadie. De esta forma, se forma un círculo vicioso en el que la víctima se siente menospreciada, y termina menospreciándose, teniendo una baja autoestima, aislándose del resto de los compañeros, y siendo cada vez más vulnerables a nuevos ataques, con el agravante de que no tienen amigos que los defiendan ni los apoyen.



Ítem 31* ítem 15

**8.3.22.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 16.
¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?**

En la segunda parte de este análisis obtuvimos que los agresores eran peor tratados por los profesores que el resto de los alumnos. En este momento nos cuestionamos si ocurre igual con las víctimas y si existe por tanto algún tipo de relación entre la variable sufrir agresiones y el trato dado por los profesores. Los resultados del cruce entre estas variables a estudiar son:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CÓMO TE SIENTES TRATADO POR TUS PROFESORES?

		PREG31						Total	
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre			
PREG16	muy bien	Recuento	189	52	3	6		250	
		% de PREG16	75,6%	20,8%	1,2%	2,4%		100,0%	
		% de PREG31	14,0%	15,3%	12,5%	19,4%		14,3%	
		% del total	10,8%	3,0%	,2%	,3%		14,3%	
	normal	Recuento	835	174	14	10	4	1	1038
		% de PREG16	80,4%	16,8%	1,3%	1,0%	,4%	,1%	100,0%
		% de PREG31	62,0%	51,2%	58,3%	32,3%	44,4%	100,0%	59,3%
		% del total	47,7%	9,9%	,8%	,6%	,2%	,1%	59,3%
	regular	Recuento	283	102	4	12			401
		% de PREG16	70,6%	25,4%	1,0%	3,0%			100,0%
		% de PREG31	21,0%	30,0%	16,7%	38,7%			22,9%
		% del total	16,2%	5,8%	,2%	,7%			22,9%
mal	Recuento	37	11	3	2	5		58	
	% de PREG16	63,8%	19,0%	5,2%	3,4%	8,6%		100,0%	
	% de PREG31	2,7%	3,2%	12,5%	6,5%	55,6%		3,3%	
	% del total	2,1%	,6%	,2%	,1%	,3%		3,3%	
Total	Recuento	2	1		1			4	
	% de PREG16	50,0%	25,0%		25,0%			100,0%	
	% de PREG31	,1%	,3%		3,2%			,2%	
	% del total	,1%	,1%		,1%			,2%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG16	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 125

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	123,131 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	59,900	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

El estadístico de contraste toma un valor de 123,131, con un p-valor menor que 0,01, por tanto, aceptamos la hipótesis alternativa de existencia de dependencia entre ambas variables.

Como en otros casos, el porcentaje de los alumnos con los que no se mete nadie es mayor para los que se sienten tratados muy bien, disminuyendo progresivamente conforme este trato empeora. El proceso inverso ocurre para los alumnos que se sienten tratados mal, los cuales sufren mayores y constantes agresiones. Aquellos alumnos que se sienten tratados “mal” responden a la opción “siempre” soy agredido en un porcentaje del 8,6%, en el caso de sentirse tratado bien este porcentaje disminuye a 0,4% y estos porcentajes son inexistentes en las opciones sentirse tratado “muy bien” o “regular”.

Por tanto, concluimos que el trato que reciben los estudiantes por parte de los profesores también es significativo, de forma que a peor trato hay más posibilidades de ser víctima. Debarbieux (1997) ya apuntaba cómo la organización y el ambiente escolar, así como las relaciones profesor-alumno eran decisivas en los procesos del *bullying*.

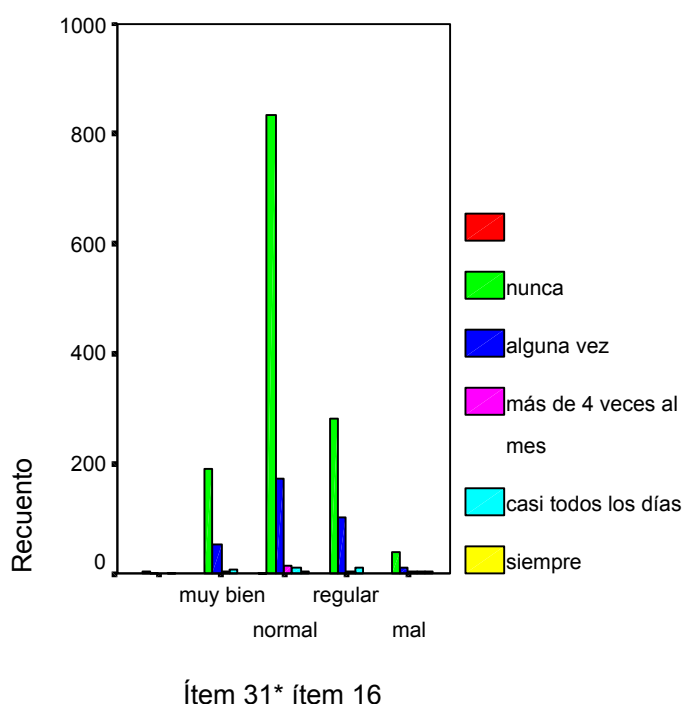
Las víctimas suelen estar aisladas incluso de los profesores, no desean trato con nadie, se avergüenzan de lo que les pasa y temen contarlo. Los profesores desconocen el porqué estos alumnos están aislados y, normalmente, no prestan atención a los alumnos que los esquivan. Si el profesor en algún momento intenta entablar conversación con una víctima, ésta intentará eludir el trato, bien por vergüenza, por inseguridad, o por miedo a que el agresor crea que está contando lo que le pasa y esto de lugar a nuevos enfrentamientos. El profesor, una vez realizado un intento, no volverá a intentar entablar conversación con la víctima, salvo la necesaria en clase. El alumno se convertirá así en un “bicho raro”. En este sentido, las víctimas sienten estar peor tratadas que otros compañeros, pero no serán conscientes de que ellas mismas han sido las que han contribuido a provocar esta situación.

RECORDEMOS LA CUARTA HIPÓTESIS:

H4: «Si los sujetos están implicados en la dinámica *bullying*, entonces la satisfacción y el rendimiento escolar serán bajos».

Con respecto a esta hipótesis recordar que en el caso de los agresores se confirmaba y en el caso de las víctimas también se confirma. Hemos justificado cómo los alumnos que son víctimas responden al siguiente “perfil” académico:

- No les preocupan las calificaciones.
- Relacionan con el número de suspensos, no con otras calificaciones.
- Consideran el ambiente malo para el aprendizaje.
- No les interesa los contenidos de las asignaturas.
- Consideran tener un trato malo por parte de los profesores.



**8.3.23.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 17.
TU PADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?**

Igualmente que hicimos para el caso de “ser agresor”, ahora intentamos comprobar si los factores sociales y económicos familiares influyen en que un alumno sea víctima. La posible relación buscada en este caso es entre sufrir agresiones y los estudios poseídos por el padre. El resultado de cruzar estas dos variables es:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ ESTUDIOS TIENE TU PADRE?

			PREG31					Total
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG17	no posee	Recuento	167	49	5	10	1	232
		% de PREG17	72,0%	21,1%	2,2%	4,3%	,4%	100,0%
		% de PREG31	12,4%	14,4%	20,8%	32,3%	11,1%	13,2%
		% del total	9,5%	2,8%	,3%	,6%	,1%	13,2%
	primarios	Recuento	599	151	15	11	5	781
		% de PREG17	76,7%	19,3%	1,9%	1,4%	,6%	100,0%
		% de PREG31	44,5%	44,4%	62,5%	35,5%	55,6%	44,6%
		% del total	34,2%	8,6%	,9%	,6%	,3%	44,6%
	secundarios	Recuento	367	87	1	6	2	463
		% de PREG17	79,3%	18,8%	,2%	1,3%	,4%	100,0%
		% de PREG31	27,3%	25,6%	4,2%	19,4%	22,2%	26,4%
		% del total	21,0%	5,0%	,1%	,3%	,1%	26,4%
universitarios	Recuento	205	50	2	4	1	262	
	% de PREG17	78,2%	19,1%	,8%	1,5%	,4%	100,0%	
	% de PREG31	15,2%	14,7%	8,3%	12,9%	100,0%	15,0%	
	% del total	11,7%	2,9%	,1%	,2%	,1%	15,0%	
	Recuento	8	3	1		1	13	
	% de PREG17	61,5%	23,1%	7,7%		7,7%	100,0%	
	% de PREG31	,6%	,9%	4,2%		11,1%	,7%	
	% del total	,5%	,2%	,1%		,1%	,7%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1751	
	% de PREG17	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%	

TABLA 126

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,178 ^a	20	,001
Razón de verosimilitud	32,361	20	,040
N de casos válidos	1751		

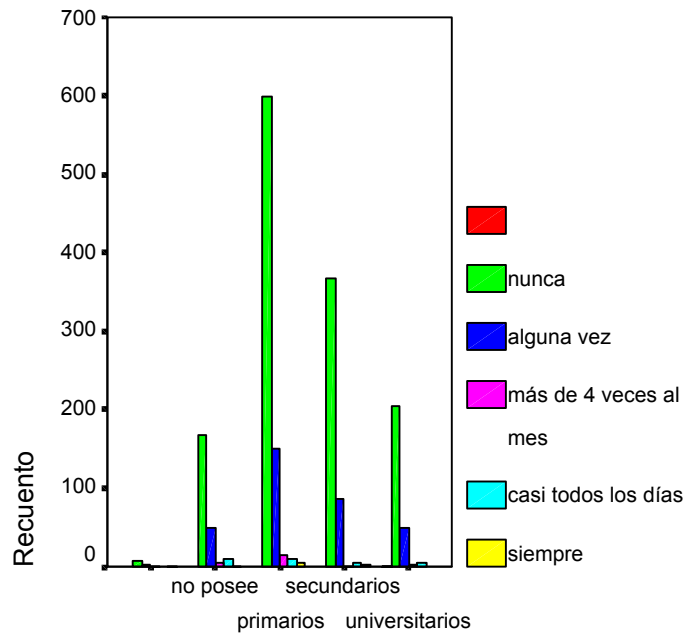
a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

En este caso existe dependencia en los valores de la tabla. Parece que los estudiantes son menos agredidos conforme mayor es el nivel de

estudios de sus padres. Los estudiantes más perjudicados y los que padecen mayor violencia son aquellos cuyos padres no poseen estudios, mejorando esta situación conforme aumenta el nivel de estudios.

Recordemos que para el caso de “ser agresor” este ítem no era significativo, pero para el caso de “ser víctima” parece que el nivel de estudios del padre sí influye en que sus hijos sean víctimas o no.

Pensamos que esto puede deberse a que los hijos de padres sin estudios se sientan inferiores al resto de sus compañeros, en el sentido de tener menor seguridad familiar, y también en el sentido de sentirse avergonzados, ridículos, o poco orgullosos de que sus padres no tengan estudios. La consecuencia que esto trae es que estos alumnos pueden terminar por sentirse acomplejados y, por esta circunstancia, pueden alejarse de otros compañeros que se sí se enorgullecen de los estudios de sus padres, o que al menos no tienen motivos para sentirse acomplejados. Estos alumnos pueden llegar a sentirse acomplejados y tal vez piensen que van a fracasar y que, por esta razón, nadie va a querer estar con ellos. Por el contrario, otros alumnos se van a aprovechar de esta situación y mediante bromas van a estar todo el día molestando a sus víctimas, las cuales serán incapaces de defenderse por considerarse inferiores.



Ítem 31* ítem 17

**8.3.24.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 18.
¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?**

En este caso, al igual que en el anterior, buscamos una relación entre el trabajo que tiene el padre y el ser agredido. El resultado de cruzar estos dos ítem es el que se puede observar en la siguiente tabla de contingencias:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU PADRE?

			PREG31					Total
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG18 asociadas a titulaciones universitarias	Recuento		112	43	2	4		161
	% de PREG18		69,6%	26,7%	1,2%	2,5%		100,0%
	% de PREG31		8,3%	12,6%	8,3%	12,9%		9,2%
	% del total		6,4%	2,5%	,1%	,2%		9,2%
profesional Fuerzas Armadas	Recuento		77	26	5	1	1	110
	% de PREG18		70,0%	23,6%	4,5%	,9%	,9%	100,0%
	% de PREG31		5,7%	7,6%	20,8%	3,2%	11,1%	6,3%
	% del total		4,4%	1,5%	,3%	,1%	,1%	6,3%
sector servicios	Recuento		339	62	1	3	2	407
	% de PREG18		83,3%	15,2%	,2%	,7%	,5%	100,0%
	% de PREG31		25,2%	18,2%	4,2%	9,7%	22,2%	23,2%
	% del total		19,4%	3,5%	,1%	,2%	,1%	23,2%
agricultura o pesca	Recuento		326	88	12	10	4	441
	% de PREG18		73,9%	20,0%	2,7%	2,3%	,9%	100,0%
	% de PREG31		24,2%	25,9%	50,0%	32,3%	44,4%	25,2%
	% del total		18,6%	5,0%	,7%	,6%	,2%	25,2%
industria, construcción, minería	Recuento		327	78	1	7		413
	% de PREG18		79,2%	18,9%	,2%	1,7%		100,0%
	% de PREG31		24,3%	22,9%	4,2%	22,6%		23,6%
	% del total		18,7%	4,5%	,1%	,4%		23,6%
trabajador no cualificado	Recuento		107	29	3			139
	% de PREG18		77,0%	20,9%	2,2%			100,0%
	% de PREG31		7,9%	8,5%	12,5%			7,9%
	% del total		6,1%	1,7%	,2%			7,9%
no tiene trabajo	Recuento		20	6		1	1	28
	% de PREG18		71,4%	21,4%		3,6%	3,6%	100,0%
	% de PREG31		1,5%	1,8%		3,2%	11,1%	1,6%
	% del total		1,1%	,3%		,1%	,1%	1,6%
esta en paro	Recuento		28	4		5	1	38
	% de PREG18		73,7%	10,5%		13,2%	2,6%	100,0%
	% de PREG31		2,1%	1,2%		16,1%	11,1%	2,2%
	% del total		1,6%	,2%		,3%	,1%	2,2%
	Recuento		10	4				14
	% de PREG18		71,4%	28,6%				100,0%
	% de PREG31		,7%	1,2%				,8%
	% del total		,6%	,2%				,8%
Total	Recuento		1346	340	24	31	9	1751
	% de PREG18		76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 127

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	91,681 ^a	40	,000
Razón de verosimilitud	77,743	40	,000
N de casos válidos	1751		

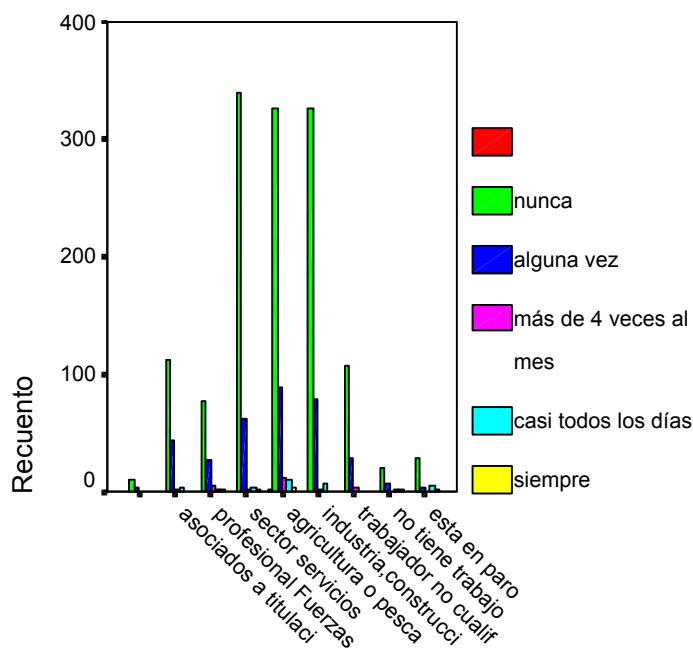
a. 31 casillas (57,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

En este caso existe dependencia entre las dos variables, ya que el p-valor es inferior al 0,001. Parece que los estudiantes son menos agredidos conforme más cualificado es el trabajo de sus padres. Los alumnos que más

son agredidos en las opciones de “siempre” y “casi todos los días” son aquellos cuyos padres están en paro, con unos porcentajes del 2,6% y 13,2% respectivamente. En los casos en los que el padre no tiene trabajo, el porcentaje de alumnos que responden “siempre” y “casi todos los días” es del 3,6% en ambos casos.

Al igual que en el caso anterior, estamos ante sujetos que debido a su situación familiar se consideran inferiores al resto de compañeros. Sienten vergüenza y debido a esto presentan una baja autoestima de sí mismos. Igualmente, estos sujetos no responderán a las agresiones, se volverán más inseguros y será más fácil intimidarlos. Asimismo, entrarán en un círculo vicioso en el que se sentirán ansiosos pensando en el próximo ataque. Esta situación estará agravada por el hecho, como comentamos anteriormente, de que la mayor parte de las agresiones se producen por compañeros de la misma clase, lo que aumentaría la angustia sentida por estas víctimas.

Creemos que el trabajo del cabeza de familia es importante a estas edades, donde se presume tanto de los estudios de los padres como del trabajo que realizan. El hecho de que el padre esté en paro o no tenga un trabajo cualificado, en sujetos inmaduros, puede generar un cierto sentimiento de fracaso, vergüenza y sumisión frente a otros estudiantes que consideran que sus padres son importantes bien por sus estudios o por su profesión.



Ítem 31* ítem 18

8.3.25.- CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM 19.
TU MADRE, ¿QUÉ ESTUDIOS TIENE?

Ahora intentamos ver si los estudios de la madre influyen en que un alumno sea agredido o no. En este caso, el resultado de cruzar estas dos variables es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ ESTUDIOS TIENE TU MADRE?

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG19	no posee	Recuento	167	48	1	8		224	
		% de PREG19	74,6%	21,4%	,4%	3,6%		100,0%	
		% de PREG31	12,4%	14,1%	4,2%	25,8%		12,8%	
		% del total	9,5%	2,7%	,1%	,5%		12,8%	
	primarios	Recuento	629	167	21	14	5	1	837
		% de PREG19	75,1%	20,0%	2,5%	1,7%	,6%	,1%	100,0%
		% de PREG31	46,7%	49,1%	87,5%	45,2%	55,6%	100,0%	47,8%
		% del total	35,9%	9,5%	1,2%	,8%	,3%	,1%	47,8%
	secundarios	Recuento	418	99	1	7			525
		% de PREG19	79,6%	18,9%	,2%	1,3%			100,0%
		% de PREG31	31,1%	29,1%	4,2%	22,6%			30,0%
		% del total	23,9%	5,7%	,1%	,4%			30,0%
universitarios	Recuento	121	22	1	2	4		150	
	% de PREG19	80,7%	14,7%	,7%	1,3%	2,7%		100,0%	
	% de PREG31	9,0%	6,5%	4,2%	6,5%	44,4%		8,6%	
	% del total	6,9%	1,3%	,1%	,1%	,2%		8,6%	
	Recuento	11	4					15	
	% de PREG19	73,3%	26,7%					100,0%	
	% de PREG31	,8%	1,2%					,9%	
	% del total	,6%	,2%					,9%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG19	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 128

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,315 ^a	20	,002
Razón de verosimilitud	42,668	20	,002
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

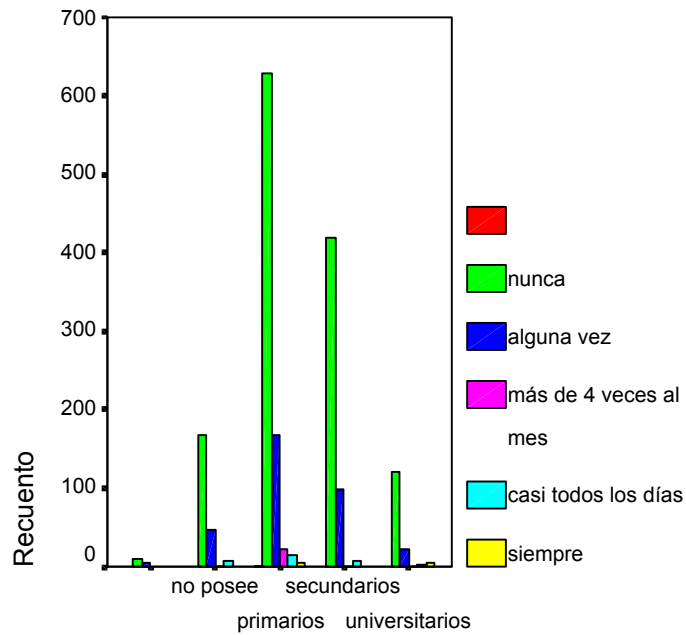
El resultado de las pruebas de chi-cuadrado hacen que rechazemos la hipótesis de independencia entre las dos variables, ya que el p-valor es inferior al intervalo de confianza con el que estamos trabajando.

Podemos observar en la tabla de contingencias que conforme aumentan los estudios de la madre, los estudiantes responden que tienen menos agresiones. Así los estudiantes que eligen la opción “nunca” soy agredido y tienen madres con estudios universitarios representan un 80,7%, mientras que cuando los estudios de las madres son estudios secundarios, primarios o no tienen estudios, los porcentajes disminuyen al 79,6%, 75,1%

y 74,6% respectivamente. A la inversa sucede con las respuestas de ser agredido “casi todos los días” o “siempre”.

Al igual que en el caso de los padres, resultan igualmente importantes los estudios de las madres. Aunque consideramos que socialmente se han considerado los estudios de las madres menos importantes, también lo son. La seguridad familiar se puede reflejar en la seguridad que el hijo presenta en la relación con sus amigos. Si la madre tiene un nivel de estudios alto, el hijo orgulloso de ello tendrá más seguridad en sí mismo, no se sentirá inferior al resto de sus compañeros. Además, unos padres con estudios, normalmente motivarán a que sus hijos también los tengan y podrán enseñar una serie de valores que posiblemente no los tengan los padres sin estudios, como por ejemplo, enseñar a valorar a la persona en sí misma, y no por lo que tiene, sino por lo que es. Estos alumnos con este tipo de valores no se sentirán ridículos por cómo sean sus padres, sino que intentarán superarse a sí mismos, ayudarán a que lo hagan los compañeros y, además, rechazarán las agresiones que se produzcan dentro de la escuela por motivos como, por ejemplo, ser inmigrante, pertenecer a una etnia, etc.

Aunque creemos que estas diferencias en aprendizaje de valores y en la formación de la autoestima pueden estar influenciadas por el nivel de estudios y por la profesión de los padres, dejamos abierto este campo de estudio a otras investigaciones.



Ítem 31* ítem 19

8.3.26.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 20.
¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?

En este caso queremos comprobar si existe relación de dependencia o independencia entre ser agredido y el trabajo que la madre tiene. El resultado de cruzar estas dos variables es el que se puede observar en la siguiente tabla de contingencias:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ PROFESIÓN TIENE TU MADRE?

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG20 asociados a titulaciones universitarias	Recuento	72	14		2			88
	% de PREG20	81,8%	15,9%		2,3%			100,0%
	% de PREG31	5,3%	4,1%		6,5%			5,0%
	% del total	4,1%	,8%		,1%			5,0%
profesional Fuerzas Armadas	Recuento	33	20			2		55
	% de PREG20	60,0%	36,4%			3,6%		100,0%
	% de PREG31	2,5%	5,9%			22,2%		18,7%
	% del total	1,9%	1,1%			,1%		3,1%
sector servicios	Recuento	274	42	2	7	3		328
	% de PREG20	83,5%	12,8%	,6%	2,1%	,9%		100,0%
	% de PREG31	20,4%	12,4%	8,3%	22,6%	33,3%		18,7%
	% del total	15,6%	2,4%	,1%	,4%	,2%		18,7%
agricultura o pesca	Recuento	70	23	5	1			99
	% de PREG20	70,7%	23,2%	5,1%	1,0%			100,0%
	% de PREG31	5,2%	6,8%	20,8%	3,2%			5,7%
	% del total	4,0%	1,3%	,3%	,1%			5,7%
industria, construcción, minería	Recuento	19	1		2			22
	% de PREG20	86,4%	4,5%		9,1%			100,0%
	% de PREG31	1,4%	,3%		6,5%			1,3%
	% del total	1,1%	,1%		,1%			1,3%
trabajador no cualificado	Recuento	93	28	3	1			125
	% de PREG20	74,4%	22,4%	2,4%	,8%			100,0%
	% de PREG31	6,9%	8,2%	12,5%	3,2%			7,1%
	% del total	5,3%	1,6%	,2%	,1%			7,1%
no tiene trabajo remunerado	Recuento	656	167	12	17	4	1	857
	% de PREG20	76,5%	19,5%	1,4%	2,0%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	48,7%	49,1%	50,0%	54,8%	44,4%	100,0%	48,9%
	% del total	37,5%	9,5%	,7%	1,0%	,2%	,1%	48,9%
esta en paro	Recuento	119	45	2	1			167
	% de PREG20	71,3%	26,9%	1,2%	,6%			100,0%
	% de PREG31	8,8%	13,2%	8,3%	3,2%			9,5%
	% del total	6,8%	2,6%	,1%	,1%			9,5%
Total	Recuento	10						10
	% de PREG20	100,0%						100,0%
	% de PREG31	,7%						,6%
	% del total	,6%						,6%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG20	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 129

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73,589 ^a	40	,001
Razón de verosimilitud	69,314	40	,003
N de casos válidos	1751		

a. 35 casillas (64,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

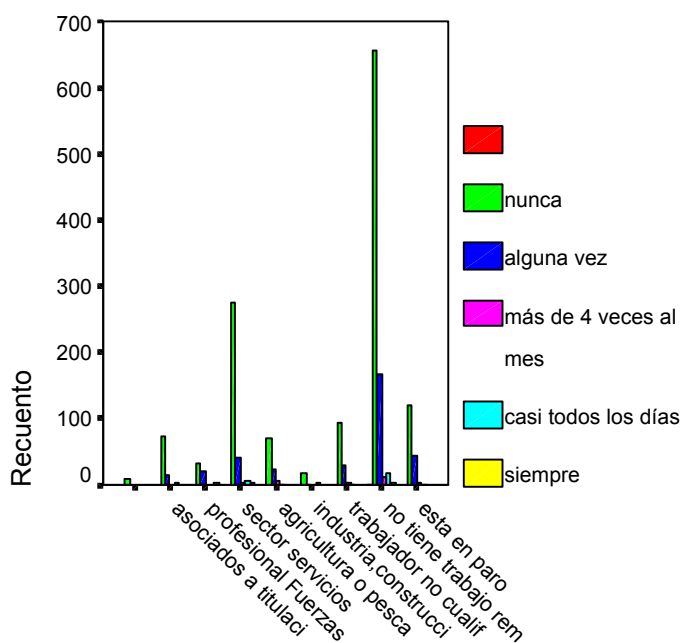
En este caso existe dependencia entre las dos variables, ya que el p-valor es igual al 0,001. Parece que los estudiantes son menos agredidos conforme más cualificado es el trabajo de sus madres. Así, los alumnos

cuyas madres poseen trabajos reconocidos sufren menos agresiones que los alumnos cuyas madres están en paro, no trabajan, tienen un trabajo no cualificado, o trabajan en sectores relacionados con la agricultura o la pesca.

Deducimos, por consiguiente, que tanto el nivel de estudios como los trabajos del padre y de la madre tienen una relación de dependencia con que sus hijos reciban agresiones, sean víctimas. Cuanto más cualificados son los estudios y los trabajos de los padres disminuye la probabilidad de ser víctima. Estos datos coinciden con los recogidos en otros estudios sobre victimización, como por ejemplo los de Melero Martín (1993).

Podemos decir que, según nuestro estudio, en la parte que respecta a los agresores, esta variable económico-social de la familia, no era todo lo significativa que creíamos, pero en el caso de que los sujetos sean víctimas, esta variable es fundamental.

Una posible explicación que podemos dar a estos resultados es que los alumnos cuyos padres tienen un mejor nivel social y económico posiblemente enseñen a sus hijos pautas de conducta que favorezcan la no violencia. Igualmente les estarán enseñando formas de defenderse, de ser víctimas, así como formas de salir de esa situación, en el caso de que ésta se produzca, o, simplemente, estos alumnos no se dejan victimizar fácilmente ya que un mayor nivel educativo de los padres posiblemente influya en una mejor autoestima de sus hijos. Por el contrario, si el nivel social y económico es bajo, es posible que este hecho en sí mismo sea considerado por los agresores un motivo para meterse con otros alumnos, o en el momento que son agredidos una vez, no saben responder para salir de esa situación, por lo que son blanco fácil para posteriores agresiones. Además, estos chicos suelen sentirse inferiores al resto de alumnos y esto puede hacer que sean más vulnerables y fáciles de atacar.



Ítem 31* ítem 20

8.3.27.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 21.
¿TIENES ORDENADOR EN CASA?

Seguimos tratando las variables económicas y sociales. En este caso, intentamos establecer una relación entre ser agredido y si se tiene ordenador en casa (anteriormente comentamos cómo con esta y otras preguntas, medimos de forma indirecta estas variables). Exponemos a continuación los resultados obtenidos:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿TIENES ORDENADOR EN CASA?

		PREG31					Total	
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG21 no	Recuento	595	146	13	15	4	773	
	% de PREG21	77,0%	18,9%	1,7%	1,9%	,5%	100,0%	
	% de PREG31	44,2%	42,9%	54,2%	48,4%	44,4%	44,1%	
	% del total	34,0%	8,3%	,7%	,9%	,2%	44,1%	
sí, pero sólo mis padres	Recuento	79	5		5	2	91	
	% de PREG21	86,8%	5,5%		5,5%	2,2%	100,0%	
	% de PREG31	5,9%	1,5%		16,1%	22,2%	5,2%	
	% del total	4,5%	,3%		,3%	,1%	5,2%	
sí	Recuento	671	189	11	11	3	1	886
	% de PREG21	75,7%	21,3%	1,2%	1,2%	,3%	,1%	100,0%
	% de PREG31	49,9%	55,6%	45,8%	35,5%	33,3%	100,0%	50,6%
	% del total	38,3%	10,8%	,6%	,6%	,2%	,1%	50,6%
	Recuento	1						1
	% de PREG21	100,0%						100,0%
	% de PREG31	,1%						,1%
	% del total	,1%						,1%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG21	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 130

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,571 ^a	15	,014
Razón de verosimilitud	30,310	15	,011
N de casos válidos	1751		

a. 14 casillas (58,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Para estas dos variables, el estadístico del contraste toma un valor de 29,571, lo que supone un p-valor de 0,014, por lo que aceptamos la hipótesis de dependencia entre los datos.

Vemos que para cada modalidad de la variable tener ordenador y quién lo puede usar, los alumnos que sufren más agresiones son aquellos que tienen ordenador en casa pero sólo lo utilizan sus padres, frente a los que no tienen ordenador o lo tienen y además lo pueden usar los hijos.

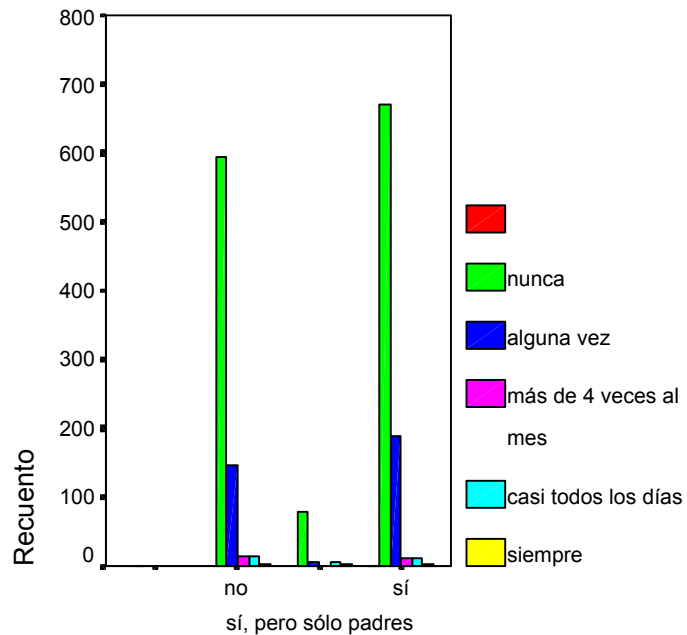
Por tanto, el tener ordenador en casa también influye en la posibilidad de sufrir agresión, y, además, los alumnos más perjudicados son aquellos que tienen ordenador pero que no pueden usarlo. Esto se puede deber a que la educación de los padres sea restrictiva y dura. Ya hemos

comentado que diversos autores como Train (2001) han estudiado la relación entre este tipo de educación y sus posibles consecuencias.

El tipo de educación que tienen los padres con sus hijos, tanto si esta es laxa como si lo es restrictiva, hace que los hijos no se formen adecuadamente.

La educación laxa puede dar lugar a niños consentidos, que hacen lo que quieren, aunque para ello tengan que usar la fuerza, no respetan a nadie ni a nada y no admiten un no por respuesta. La educación restrictiva puede generar niños sumisos, con pocas iniciativas, que obedecen siempre sin plantearse quién da la orden ni por qué ésta se produce. Esta educación restrictiva forma sujetos resignados ante la agresión, que obedecen sin plantearse otras posibilidades de acción y más aún si estos sujetos han recibido para su educación castigos físicos o corporales por parte de sus padres.

De estos resultados y de los anteriores podemos sacar dos conclusiones: la primera de ellas es que se confirma la relación entre el nivel socio-económico familiar y ser víctima, y la segunda, es que se verifica, indirectamente, que la educación restrictiva de los hijos también facilita el que estos sean víctimas.



Ítem 31* ítem 21

8.3.28.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 22. HORAS FRENTE AL ORDENADOR.

En los cruces de “ser agresor”, tanto el tiempo dedicado al ordenador como a ver la televisión influían en la incidencia de agresiones producidas. ¿Tiene alguna repercusión el tiempo dedicado a estos aparatos y la posibilidad de ser víctima? ¿Existe alguna relación entre las agresiones sufridas por los estudiantes y las horas que pasan frente al ordenador? He aquí las respuestas dadas por los estudiantes:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*HORAS FRENTE AL ORDENADOR

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG22	menos de 1 hora	Recuento	974	253	19	24	7	1	1278
		% de PREG22	76,2%	19,8%	1,5%	1,9%	,5%	,1%	100,0%
		% de PREG31	72,4%	74,4%	79,2%	77,4%	77,8%	100,0%	73,0%
		% del total	55,6%	14,4%	1,1%	1,4%	,4%	,1%	73,0%
1-2 horas		Recuento	255	66	3	2			326
		% de PREG22	78,2%	20,2%	,9%	,6%			100,0%
		% de PREG31	18,9%	19,4%	12,5%	6,5%			18,6%
		% del total	14,6%	3,8%	,2%	,1%			18,6%
2-4 horas		Recuento	68	13	2	1	2		86
		% de PREG22	79,1%	15,1%	2,3%	1,2%	2,3%		100,0%
		% de PREG31	5,1%	3,8%	8,3%	3,2%	22,2%		4,9%
		% del total	3,9%	,7%	,1%	,1%	,1%		4,9%
más de 4 horas		Recuento	31	4		4			39
		% de PREG22	79,5%	10,3%		10,3%			100,0%
		% de PREG31	2,3%	1,2%		12,9%			2,2%
		% del total	1,8%	,2%		,2%			2,2%
		Recuento	18	4					22
		% de PREG22	81,8%	18,2%					100,0%
		% de PREG31	1,3%	1,2%					1,3%
		% del total	1,0%	,2%					1,3%
Total		Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
		% de PREG22	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
		% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 131

Pruebas de chi-cuadrado

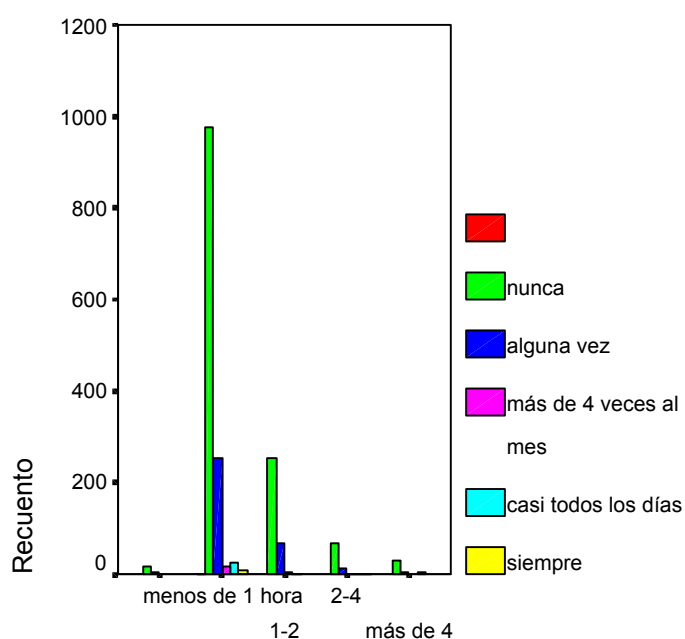
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,915 ^a	20	,044
Razón de verosimilitud	25,632	20	,178
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Para estos dos ítems, el estadístico del contraste toma un valor de 31,915, lo que supone un p-valor de 0,044, por lo que aceptamos la hipótesis de dependencia entre los datos.

Vemos que para cada modalidad del ítem 22: horas que pasan frente al ordenador, el porcentaje de los que son agredidos tiende a disminuir conforme aumentan las horas en el ordenador. Si observamos las respuestas de la opción “nunca” soy agredido, conforme más horas frente al ordenador, el porcentaje va aumentando.

Si un alumno pasa todo el tiempo extraescolar frente al ordenador, metido en su casa o en algún café-chat, durante este tiempo no se relacionará con nadie, y nadie se meterá con él. El ordenador servirá para pasar el tiempo de forma entretenida y teniendo la seguridad de estar tranquilo y sin ser objeto del abuso de nadie. El ordenador, en el caso de sujetos que padecen agresiones, será el refugio perfecto, pues durante ese tiempo estarán libres de sus agresores.



Ítem 31* Ítem 22

8.3.29.- CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM 23. ¿TIENES INTERNET EN CASA?

Con este cruce entre variables intentamos verificar o no una posible relación entre la agresión recibida por los estudiantes y el hecho de que tengan Internet en casa; por tanto, seguimos tratando el nivel social y económico familiar. La tabla de contingencias es la siguiente:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿TIENES INTERNET EN CASA?

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG23 no	Recuento	980	251	17	22	6	1	1277
	% de PREG23	76,7%	19,7%	1,3%	1,7%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	72,8%	73,8%	70,8%	71,0%	66,7%	100,0%	72,9%
	% del total	56,0%	14,3%	1,0%	1,3%	,3%	,1%	72,9%
sí, pero no puedo acceder	Recuento	82	13	3	2	1		101
	% de PREG23	81,2%	12,9%	3,0%	2,0%	1,0%		100,0%
	% de PREG31	6,1%	3,8%	12,5%	6,5%	11,1%		5,8%
	% del total	4,7%	,7%	,2%	,1%	,1%		5,8%
sí, los fines de semana	Recuento	87	38	4				129
	% de PREG23	67,4%	29,5%	3,1%				100,0%
	% de PREG31	6,5%	11,2%	16,7%				7,4%
	% del total	5,0%	2,2%	,2%				7,4%
sí	Recuento	195	38		7	2		242
	% de PREG23	80,6%	15,7%		2,9%	,8%		100,0%
	% de PREG31	14,5%	11,2%		22,6%	22,2%		13,8%
	% del total	11,1%	2,2%		,4%	,1%		13,8%
	Recuento	2						2
	% de PREG23	100,0%						100,0%
	% de PREG31	,1%						,1%
	% del total	,1%						,1%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG23	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 132

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,524 ^a	20	,121
Razón de verosimilitud	32,378	20	,039
N de casos válidos	1751		

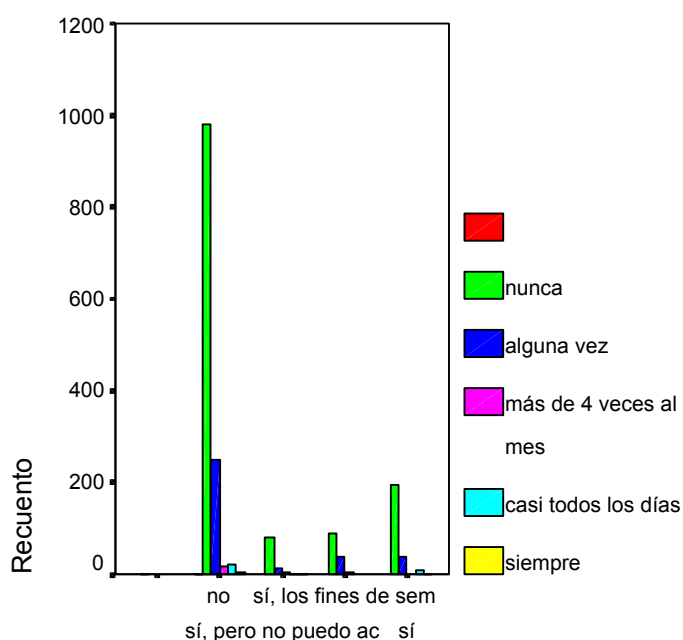
a. 19 casillas (63,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Entre estas dos variables existe una relación de independencia, pues el p-valor asociado al contraste es de 0,121. Por tanto, el tener Internet en casa no influye en que los estudiantes sean o no agredidos por sus compañeros.

Recordemos la primera hipótesis y de ella concluimos:

H1: «Si las relaciones familiares son conflictivas, el nivel social y económico de las familias es bajo y el tipo de educación familiar es restrictivo, entonces la aparición de conductas violentas se favorecerá».

Confirmamos totalmente esta hipótesis en el caso de las víctimas. Hemos verificado cómo los estudiantes agredidos normalmente viven en un ambiente restrictivo y autoritario; además, tienen unos progenitores que discuten frecuentemente o uno de ellos ha fallecido. Por añadidura, estos sujetos suelen discutir con sus hermanos o usar la fuerza con ellos, y en cuanto al nivel social y económico, todos los ítems del cuestionario han resultado ser significativos. Deducimos, por tanto, que las relaciones familiares, el tipo de educación de los hijos, y las condiciones sociales y económicas son todas ellas decisivas para considerar que un alumno puede estar implicado en el *bullying* como víctima.



Ítem 31* ítem 23

8.3.30.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 24. ¿QUÉ PÁGINAS SUELES VISITAR EN INTERNET?

Vamos a intentar determinar si existe relación entre las páginas que los alumnos visitan en Internet y las agresiones que estos alumnos sufren.

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ PÁGINAS VISITAS EN INTERNET?

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG24	no uso	Recuento	746	176	9	17	2	1	951
		% de PREG24	78,4%	18,5%	,9%	1,8%	,2%	,1%	100,0%
		% de PREG31	55,4%	51,8%	37,5%	54,8%	22,2%	100,0%	54,3%
		% del total	42,6%	10,1%	,5%	1,0%	,1%	,1%	54,3%
	ocio/tiempo libre	Recuento	249	67	4	2	2		324
		% de PREG24	76,9%	20,7%	1,2%	,6%	,6%		100,0%
		% de PREG31	18,5%	19,7%	16,7%	6,5%	22,2%		18,5%
		% del total	14,2%	3,8%	,2%	,1%	,1%		18,5%
	chat	Recuento	236	60	8	4	3		311
		% de PREG24	75,9%	19,3%	2,6%	1,3%	1,0%		100,0%
		% de PREG31	17,5%	17,6%	33,3%	12,9%	33,3%		17,8%
		% del total	13,5%	3,4%	,5%	,2%	,2%		17,8%
otras	Recuento	110	35	3	8	2		158	
	% de PREG24	69,6%	22,2%	1,9%	5,1%	1,3%		100,0%	
	% de PREG31	8,2%	10,3%	12,5%	25,8%	22,2%		9,0%	
	% del total	6,3%	2,0%	,2%	,5%	,1%		9,0%	
	Recuento	5	2					7	
	% de PREG24	71,4%	28,6%					100,0%	
	% de PREG31	,4%	,6%					,4%	
	% del total	,3%	,1%					,4%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG24	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

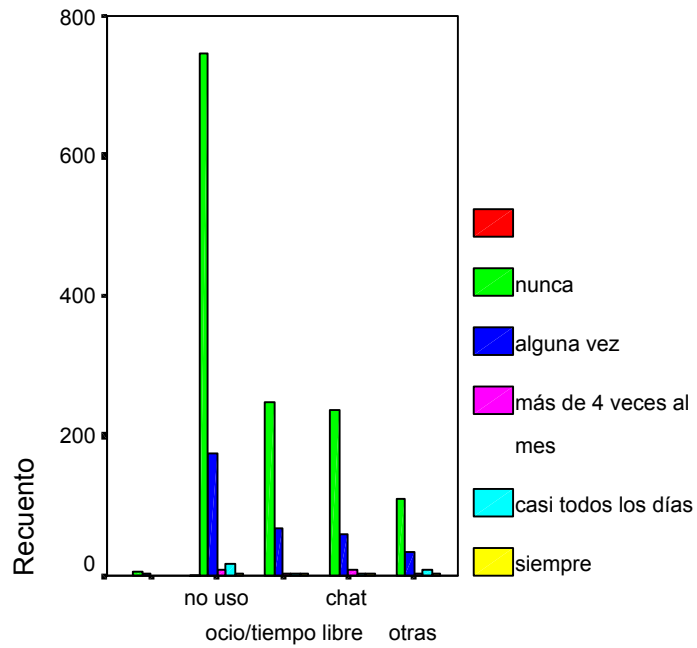
TABLA 133

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,289 ^a	20	,156
Razón de verosimilitud	23,663	20	,257
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Como puede observarse, al analizar el test de independencia de la χ^2 obtenemos un valor para el estadístico de 26,289, lo que implica un p-valor de 0,156. Con estos resultados llegamos a la conclusión de que existe independencia entre estas dos variables.



Ítem 31* ítem 24

8.3.31.- CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM 25.
¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?

En este caso buscamos si existe una posible relación entre los estudiantes que sufren agresiones y lo que éstos hacen en su tiempo libre. La tabla correspondiente a este cruce es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ SUELES HACER EN TU TIEMPO LIBRE?

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG25 leer	Recuento	24	21		1			46
	% de PREG25	52,2%	45,7%		2,2%			100,0%
	% de PREG31	1,8%	6,2%		3,2%			2,6%
	% del total	1,4%	1,2%		,1%			2,6%
jugar ordenador/consola	Recuento	65	16	3	4			88
	% de PREG25	73,9%	18,2%	3,4%	4,5%			100,0%
	% de PREG31	4,8%	4,7%	12,5%	12,9%			5,0%
	% del total	3,7%	,9%	,2%	,2%			5,0%
ver la Tv	Recuento	138	12	4	6			160
	% de PREG25	86,3%	7,5%	2,5%	3,8%			100,0%
	% de PREG31	10,3%	3,5%	16,7%	19,4%			9,1%
	% del total	7,9%	,7%	,2%	,3%			9,1%
salir con amigos	Recuento	447	80	4	5		1	537
	% de PREG25	83,2%	14,9%	,7%	,9%		,2%	100,0%
	% de PREG31	33,2%	23,5%	16,7%	16,1%		100,0%	30,7%
	% del total	25,5%	4,6%	,2%	,3%		,1%	30,7%
varias de las anteriores	Recuento	581	181	13	13	2		790
	% de PREG25	73,5%	22,9%	1,6%	1,6%	,3%		100,0%
	% de PREG31	43,2%	53,2%	54,2%	41,9%	22,2%		45,1%
	% del total	33,2%	10,3%	,7%	,7%	,1%		45,1%
otras	Recuento	89	30		2	7		128
	% de PREG25	69,5%	23,4%		1,6%	5,5%		100,0%
	% de PREG31	6,6%	8,8%		6,5%	77,8%		7,3%
	% del total	5,1%	1,7%		,1%	,4%		7,3%
	Recuento	2						2
	% de PREG25	100,0%						100,0%
	% de PREG31	,1%						,1%
	% del total	,1%						,1%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG25	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 134

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	137,687 ^a	30	,000
Razón de verosimilitud	101,631	30	,000
N de casos válidos	1751		

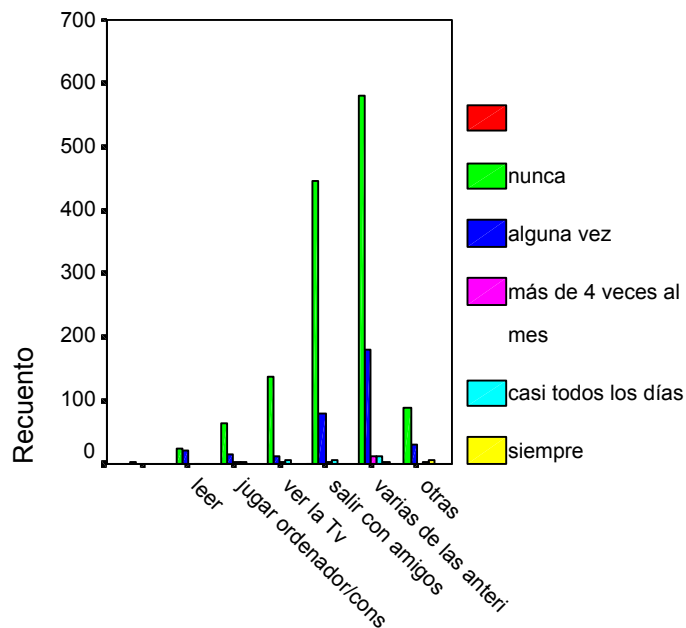
a. 26 casillas (61,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

En este caso, sí existe dependencia entre las dos variables, ya que el p-valor es inferior a 0,001. Parece que los estudiantes que salen con los amigos, seguidos de aquellos que ven la televisión, son los que menos agresiones sufren. Estos alumnos responden que nunca son agredidos en un 83,2% y 86,3% respectivamente.

Los estudiantes que siempre son agredidos son aquellos que en su tiempo libre se dedican a otros entretenimientos no contemplados en el cuestionario (escribir, hacer crucigramas y solitarios, pasear, ir al cine, etc.)

en un porcentaje del 5,5%, seguidos de aquellos que hacen “varios de las anteriores” con un porcentaje del 0,3%.

Los alumnos que son agredidos buscarán entretenimientos que puedan hacer solos como pasear, ir de compras, escribir, oír música, jugar con el ordenador o la videoconsola, hacer solitarios y crucigramas, etc. En todos estos casos al no estar con chicos de su edad, evitan ser agredidos, pero no con esto es suficiente, ya que en el colegio, o en el camino a éste pueden ser hostigados. Por tanto, esta solución no es la más óptima, ya que si bien retrasa las agresiones, no las evita. Si los chicos no se relacionan con otros chicos, contribuyen a agravar su situación de aislamiento, ya que no establecen relaciones de amistad ni tienen relaciones sociales con sus iguales.



Ítem 31* ítem 25

**8.3.32.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 26.
¿QUÉ TIPO DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?**

Al cruzar estos dos ítems, buscamos una conexión entre el ítem ser agredido y el ítem videojuegos preferidos. La tabla de contingencia resultante de este cruce es:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ TIPOS DE VIDEOJUEGOS PREFIERES?

		PREG31					Total	
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG26 deportes	Recuento	148	33		2		183	
	% de PREG26	80,9%	18,0%		1,1%		100,0%	
	% de PREG31	11,0%	9,7%		6,5%		10,5%	
	% del total	8,5%	1,9%		,1%		10,5%	
mesa	Recuento	60	14	2	4		80	
	% de PREG26	75,0%	17,5%	2,5%	5,0%		100,0%	
	% de PREG31	4,5%	4,1%	8,3%	12,9%		4,6%	
	% del total	3,4%	,8%	,1%	,2%		4,6%	
habilidad	Recuento	126	37	2	1		166	
	% de PREG26	75,9%	22,3%	1,2%	,6%		100,0%	
	% de PREG31	9,4%	10,9%	8,3%	3,2%		9,5%	
	% del total	7,2%	2,1%	,1%	,1%		9,5%	
acción	Recuento	204	45	4	11		264	
	% de PREG26	77,3%	17,0%	1,5%	4,2%		100,0%	
	% de PREG31	15,2%	13,2%	16,7%	35,5%		15,1%	
	% del total	11,7%	2,6%	,2%	,6%		15,1%	
coches,aviones	Recuento	109	27	8	3	4	1	152
	% de PREG26	71,7%	17,8%	5,3%	2,0%	2,6%	,7%	100,0%
	% de PREG31	8,1%	7,9%	33,3%	9,7%	44,4%	100,0%	8,7%
	% del total	6,2%	1,5%	,5%	,2%	,2%	,1%	8,7%
varios	Recuento	452	119	8	6			585
	% de PREG26	77,3%	20,3%	1,4%	1,0%			100,0%
	% de PREG31	33,6%	35,0%	33,3%	19,4%			33,4%
	% del total	25,8%	6,8%	,5%	,3%			33,4%
no me gustan	Recuento	242	61		4	5		312
	% de PREG26	77,6%	19,6%		1,3%	1,6%		100,0%
	% de PREG31	18,0%	17,9%		12,9%	55,6%		17,8%
	% del total	13,8%	3,5%		,2%	,3%		17,8%
	Recuento	5	4					9
	% de PREG26	55,6%	44,4%					100,0%
	% de PREG31	,4%	1,2%					,5%
	% del total	,3%	,2%					,5%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG26	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 135

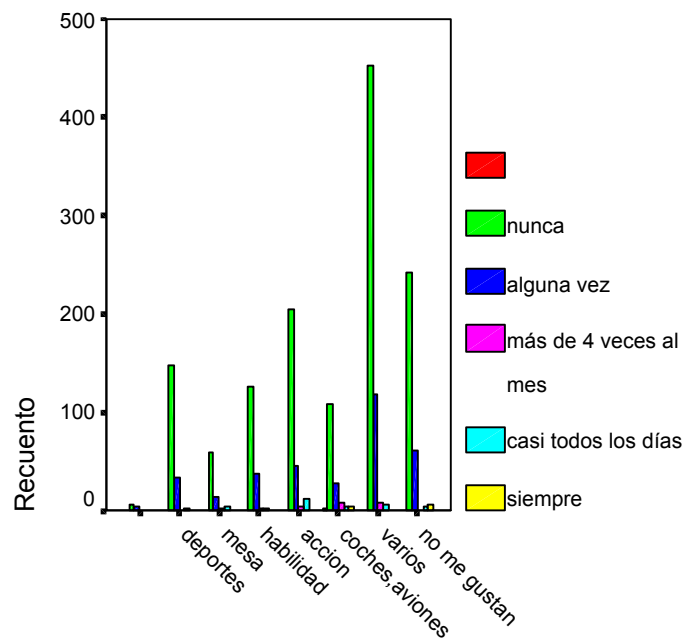
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	86,308 ^a	35	,000
Razón de verosimilitud	74,081	35	,000
N de casos válidos	1751		

a. 30 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Confirmamos que existe dependencia entre ambos ítems, ya que el p-valor es inferior a 0,001. En la tabla de contingencia 135 podemos observar cómo los estudiantes que prefieren los videojuegos de deportes sufren menos agresiones que el resto. Con los demás tipos de videojuegos no hay una evidencia tan clara de cómo influyen en las agresiones que los estudiantes reciben.

Los videojuegos de deportes son uno de los juegos preferidos por los agresores. Éstos normalmente hacen deporte y tienen una fortaleza física superior a la de sus víctimas. Cuando un estudiante juega a estos videojuegos intenta imaginarse a sí mismo haciendo ese deporte y ese esfuerzo físico. Las víctimas, por lo general más débiles físicamente, no podrán verse a sí mismas haciendo esos deportes y, por ello, no les gustarán tanto estos videojuegos.



Ítem 31* ítem 26

**8.3.33.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 27.
¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS VES EN TELEVISIÓN?**

Con esta pregunta intentamos determinar si hay alguna relación entre el ítem sufrir agresiones y los tipos de programas que se ven en la televisión.

La tabla de contingencia resultante de este cruce es la que se muestra a continuación:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS VES EN TELEVISIÓN?

		PREG31					Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG27 dibujos animados	Recuento	36	15		3	2	56
	% de PREG27	64,3%	26,8%		5,4%	3,6%	100,0%
	% de PREG31	2,7%	4,4%		9,7%	22,2%	3,2%
	% del total	2,1%	,9%		,2%	,1%	3,2%
cine	Recuento	304	64	8	6		382
	% de PREG27	79,6%	16,8%	2,1%	1,6%		100,0%
	% de PREG31	22,6%	18,8%	33,3%	19,4%		21,8%
	% del total	17,4%	3,7%	,5%	,3%		21,8%
concursos	Recuento	161	27	4			192
	% de PREG27	83,9%	14,1%	2,1%			100,0%
	% de PREG31	12,0%	7,9%	16,7%			11,0%
	% del total	9,2%	1,5%	,2%			11,0%
documentales	Recuento	64	12	3	6	2	88
	% de PREG27	72,7%	13,6%	3,4%	6,8%	2,3%	100,0%
	% de PREG31	4,8%	3,5%	12,5%	19,4%	22,2%	5,0%
	% del total	3,7%	,7%	,2%	,3%	,1%	5,0%
varios	Recuento	650	174	7	10	2	843
	% de PREG27	77,1%	20,6%	,8%	1,2%	,2%	100,0%
	% de PREG31	48,3%	51,2%	29,2%	32,3%	22,2%	48,1%
	% del total	37,1%	9,9%	,4%	,6%	,1%	48,1%
otros	Recuento	129	48	2	6	3	188
	% de PREG27	68,6%	25,5%	1,1%	3,2%	1,6%	100,0%
	% de PREG31	9,6%	14,1%	8,3%	19,4%	33,3%	10,7%
	% del total	7,4%	2,7%	,1%	,3%	,2%	10,7%
	Recuento	2					2
	% de PREG27	100,0%					100,0%
	% de PREG31	,1%					,1%
	% del total	,1%					,1%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1751
	% de PREG27	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 136

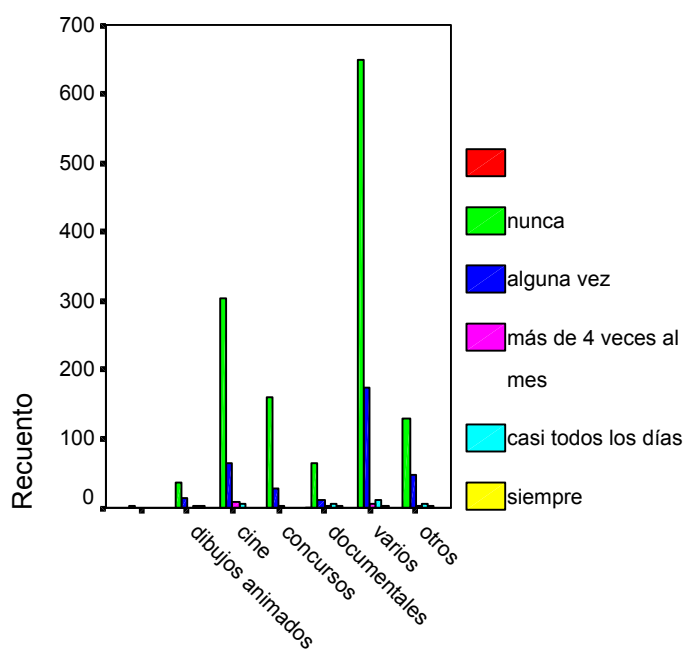
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	91,171 ^a	30	,000
Razón de verosimilitud	68,632	30	,000
N de casos válidos	1751		

a. 26 casillas (61,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Al hacer la prueba de chi-cuadrado, aceptamos que existe dependencia entre los dos ítems analizados.

Confirmamos, en la tabla de contingencia, que los alumnos que son más agredidos por sus compañeros son aquellos que prefieren los dibujos animados a otro tipo de programas, seguidos de los que prefieren otros programas no contemplados en el cuestionario. Esto puede deberse a que los alumnos que prefieren ver dibujos animados sean más infantiles, menos maduros, que sus compañeros y, ésa sea una de las causas por las que se les agrede. Los alumnos que menos violencia sufren son los que prefieren los concursos. En el resto de los grupos no existe una diferencia tan clara en cuanto a la relación entre tipo de programa de televisión preferido y agresión recibida.



Ítem 31* ítem 27

8.3.34.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 28. ¿CUÁNTAS HORAS DIARIAS VES TELEVISIÓN?

Con este cruce concretamente indagamos la posible relación entre el ítem agresión recibida y el número de horas que pasan los alumnos viendo

televisión. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CUÁNTAS HORAS DIARIAS VES DE TELEVISIÓN?

			PREG31					Total	
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG28	menos de una	Recuento	155	52	1	3		1	212
		% de PREG28	73,1%	24,5%	,5%	1,4%		,5%	100,0%
		% de PREG31	11,5%	15,3%	4,2%	9,7%		100,0%	12,1%
		% del total	8,9%	3,0%	,1%	,2%		,1%	12,1%
	1-2 horas	Recuento	574	137	9	6			726
		% de PREG28	79,1%	18,9%	1,2%	,8%			100,0%
		% de PREG31	42,6%	40,3%	37,5%	19,4%			41,5%
		% del total	32,8%	7,8%	,5%	,3%			41,5%
	2-4 horas	Recuento	496	119	14	10	2		641
		% de PREG28	77,4%	18,6%	2,2%	1,6%	,3%		100,0%
		% de PREG31	36,8%	35,0%	58,3%	32,3%	22,2%		36,6%
		% del total	28,3%	6,8%	,8%	,6%	,1%		36,6%
más de 4 horas	Recuento	119	32		12	7		170	
	% de PREG28	70,0%	18,8%		7,1%	4,1%		100,0%	
	% de PREG31	8,8%	9,4%		38,7%	77,8%		9,7%	
	% del total	6,8%	1,8%		,7%	,4%		9,7%	
Total	Recuento	2						2	
	% de PREG28	100,0%						100,0%	
	% de PREG31	,1%						,1%	
	% del total	,1%						,1%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG28	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 137

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	98,871 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	66,505	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 18 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

En este caso, aceptamos que existe dependencia entre las dos cuestiones analizadas, ya que el p-valor es inferior a 0,001.

Podemos observar en la tabla de contingencias anterior que los alumnos que más agresiones sufren son los que pasan más tiempo viendo televisión. El porcentaje de alumnos que contestan que pasan “más de cuatro horas” viendo televisión y que son agredidos “siempre” es del 4,1%. Este porcentaje para los que son agredidos “casi todos los días” es del 7,1%. Estos datos contrastan con aquellos alumnos que ven televisión menos de

una hora o de una a dos horas, de los cuales ninguno responde a la opción de ser agredido “siempre”.

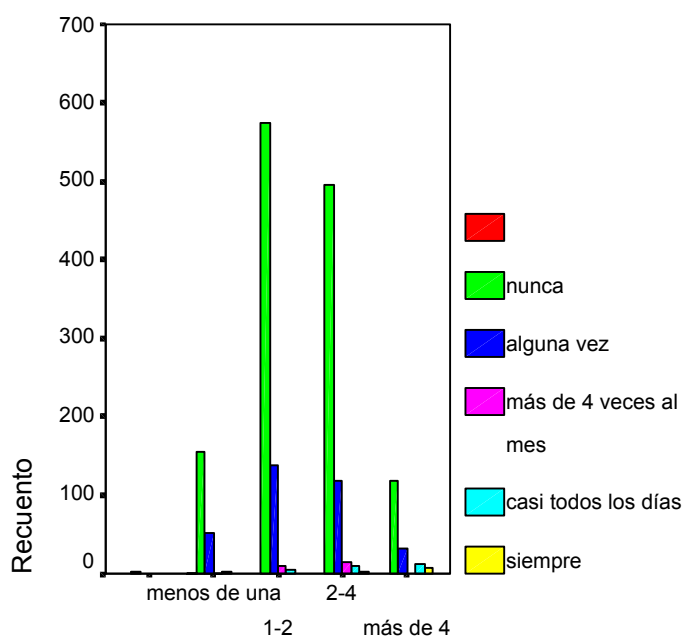
Esto puede ser debido a que los alumnos que ven más de cuatro horas televisión no se relacionan con sus amigos, ya sea porque no los tengan, porque les teman, o porque no salgan con ellos. Cuando los estudiantes no se relacionan con otros de su edad y se aíslan, no existe la conciencia de pertenencia a un grupo y se es más vulnerable a agresiones que se puedan producir. Esta debilidad está justificada en parte porque no habrá un grupo que apoye y defienda al alumno. Este alumno, a su vez, se sentirá más débil, ya que tendrá más baja su autoestima, que otros alumnos, se sentirá rechazado, solo y sin el apoyo de sus iguales.

Por consiguiente, los alumnos que ven mucha televisión puede que se refugien en este medio de comunicación, para evitar estar con otros sujetos de su edad, y así evitar las agresiones. De esta forma, habría que interpretar los datos diciendo que no por ver más televisión los alumnos van a sufrir más agresiones, sino, más bien, que las víctimas ven mucha televisión como medio para pasar el tiempo y evitar las agresiones. En cualquier caso, aún así no se consigue evitar la agresión, sino que se retrasa y, antes o después, las víctimas terminan padeciendo agresiones.

RECORDEMOS LA SEXTA HIPÓTESIS:

H6: «Si los estudiantes pasan mucho tiempo viendo la televisión, habrá mayor probabilidad de que estén implicados en el bullying. Además, los agresores preferirán películas de acción».

Concluimos que esta hipótesis se confirma en su totalidad ya que tanto para el agresor como para la víctima pasar mucho tiempo viendo la televisión está relacionado con los procesos del *bullying*.



Ítem 31* ítem 28

8.3.35.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 29.
¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTAN MÁS?

Como en el cruce anterior intentamos constatar la posible relación entre sufrir agresión y el tipo de películas que ven los alumnos. La tabla de contingencia resultante es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ TIPO DE PELÍCULAS TE GUSTAN MÁS?

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG29	dramáticas	Recuento	105	21	3	1	2	132
		% de PREG29	79,5%	15,9%	2,3%	,8%	1,5%	100,0%
		% de PREG31	7,8%	6,2%	12,5%	3,2%	22,2%	7,5%
		% del total	6,0%	1,2%	,2%	,1%	,1%	7,5%
	aventuras/acción	Recuento	338	58	3	3		402
		% de PREG29	84,1%	14,4%	,7%	,7%		100,0%
		% de PREG31	25,1%	17,1%	12,5%	9,7%		23,0%
		% del total	19,3%	3,3%	,2%	,2%		23,0%
	terror	Recuento	289	84	8	9	1	391
		% de PREG29	73,9%	21,5%	2,0%	2,3%	,3%	100,0%
		% de PREG31	21,5%	24,7%	33,3%	29,0%	100,0%	22,3%
		% del total	16,5%	4,8%	,5%	,5%	,1%	22,3%
	comedias	Recuento	155	46		6	2	209
		% de PREG29	74,2%	22,0%		2,9%	1,0%	100,0%
		% de PREG31	11,5%	13,5%		19,4%	22,2%	11,9%
		% del total	8,9%	2,6%		,3%	,1%	11,9%
	ninguna	Recuento	9	5	4			18
		% de PREG29	50,0%	27,8%	22,2%			100,0%
		% de PREG31	,7%	1,5%	16,7%			1,0%
		% del total	,5%	,3%	,2%			1,0%
	todas	Recuento	449	125	6	11	5	596
		% de PREG29	75,3%	21,0%	1,0%	1,8%	,8%	100,0%
		% de PREG31	33,4%	36,8%	25,0%	35,5%	55,6%	34,0%
		% del total	25,6%	7,1%	,3%	,6%	,3%	34,0%
		Recuento	1	1		1		3
		% de PREG29	33,3%	33,3%		33,3%		100,0%
		% de PREG31	,1%	,3%		3,2%		,2%
		% del total	,1%	,1%		,1%		,2%
Total		Recuento	1346	340	24	31	9	1751
		% de PREG29	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
		% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 138

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	113,847 ^a	30	,000
Razón de verosimilitud	65,604	30	,000
N de casos válidos	1751		

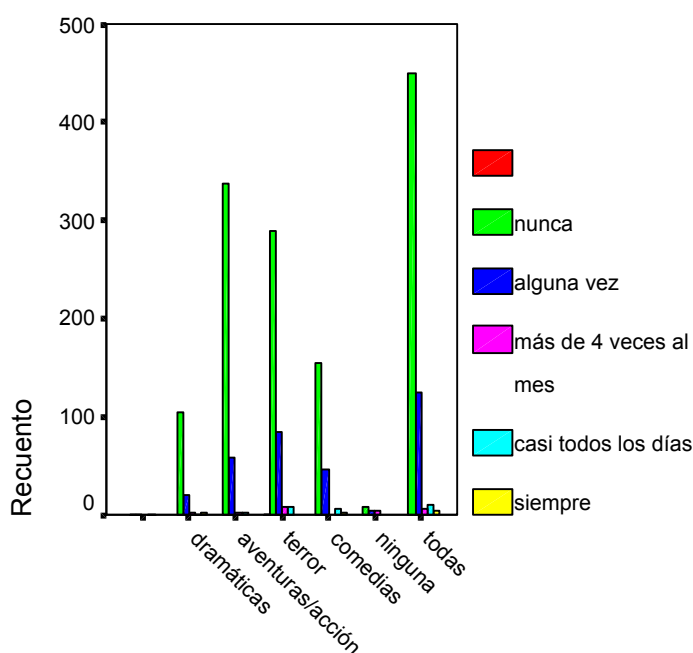
a. 25 casillas (59,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Observamos que las dos variables son dependientes, ya que el estadístico de la chi-cuadrado tiene un p-valor inferior al intervalo de confianza al que estamos trabajando, por lo tanto, aceptamos la dependencia entre sufrir agresiones y el tipo de películas que los alumnos suelen ver.

Los alumnos que padecen menos agresiones son aquellos que prefieren ver las películas de aventuras y acción. El porcentaje de los que “nunca” son agredidos es del 84,1%, los que “alguna vez” son agredidos es del 14,4% y, además, son los que presentan datos más bajos en las otras

categorías de ser víctimas. Estos datos corroboran los obtenidos en este mismo cruce pero con el ítem “ser agresor”, ya que obteníamos que los alumnos más violentos eran aquellos a los que les gustaban, en primer lugar, las películas de aventuras y acción. Si estos datos los comparamos con los estudiantes a los que no les gusta ningún tipo de película, vemos que estos alumnos son los que más agresiones sufren, respondiendo a la opción “nunca” soy agredido en un porcentaje del 50%.

Los alumnos que prefieren ver películas de aventuras y acción son los que normalmente agreden a otros. Estos alumnos se pueden ver reflejados en la película, e imitan las conductas que allí aparecen. Al mismo tiempo, este tipo de películas refuerza la conducta del agresor. Por otro lado, a las víctimas les gustan más los dibujos animados que las películas. Esto se puede deber a que las víctimas son sujetos menos maduros o más infantiles y por esta razón eligen la opción “no me gustan las películas”.



Ítem 31* ítem 29

**8.3.36.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 30.
¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS
COMPAÑEROS?**

Con este cruce verificaremos si aquellas personas que sufren agresiones, se sienten aisladas o son rechazadas por el resto de los compañeros.

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿TE SIENTES AISLADO O RECHAZADO POR TUS COMPAÑEROS?

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG30	nunca	Recuento	999	99	4	3	1	1106
		% de PREG30	90,3%	9,0%	,4%	,3%	,1%	100,0%
		% de PREG31	74,2%	29,1%	16,7%	9,7%	11,1%	63,2%
		% del total	57,1%	5,7%	,2%	,2%	,1%	63,2%
	alguna vez	Recuento	308	212	11	13	4	548
		% de PREG30	56,2%	38,7%	2,0%	2,4%	,7%	100,0%
		% de PREG31	22,9%	62,4%	45,8%	41,9%	44,4%	31,3%
		% del total	17,6%	12,1%	,6%	,7%	,2%	31,3%
	más de 4 veces al mes	Recuento	28	11	5			44
		% de PREG30	63,6%	25,0%	11,4%			100,0%
		% de PREG31	2,1%	3,2%	20,8%			2,5%
		% del total	1,6%	,6%	,3%			2,5%
casi todos los días	Recuento	7	18	4	15	4	48	
	% de PREG30	14,6%	37,5%	8,3%	31,3%	8,3%	100,0%	
	% de PREG31	,5%	5,3%	16,7%	48,4%	44,4%	2,7%	
	% del total	,4%	1,0%	,2%	,9%	,2%	2,7%	
	Recuento	4					1	5
	% de PREG30	80,0%					20,0%	100,0%
	% de PREG31	,3%					100,0%	,3%
	% del total	,2%					,1%	,3%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG30	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 139

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	980,160 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	413,186	20	,000
N de casos válidos	1751		

^a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

Podemos observar cómo los alumnos que nunca son rechazados, son los que menos agresiones sufren. A medida que aumenta el rechazo, también lo hace el sufrir agresiones. Estos datos son similares a los que se obtenían en la pregunta referente al número de amigos que se tenían en

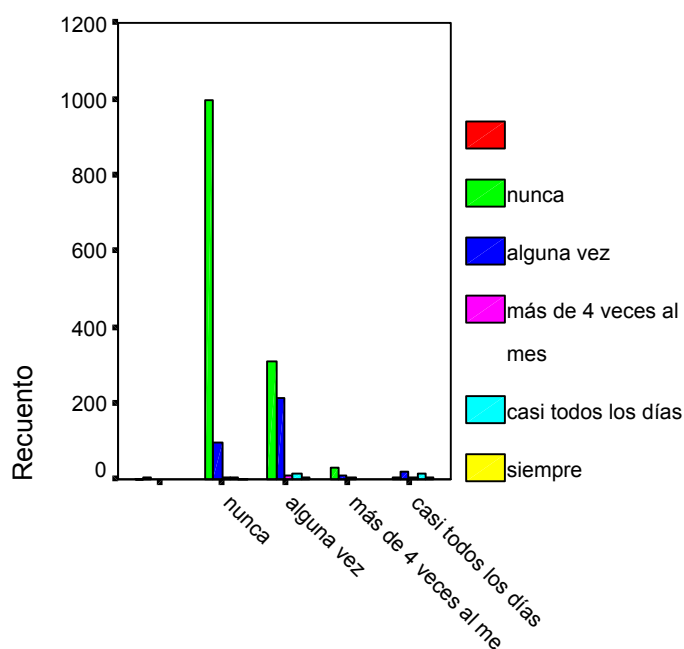
clase, en la que se concluía que a mayor número de amigos se sufren menos agresiones y viceversa.

En la tabla anterior vemos claramente que el porcentaje de alumnos rechazados “casi todos los días” son a su vez los que más agresiones sufren. Los alumnos que contestan que son rechazados “casi todos los días” son agredidos a su vez “casi todos los días” o “siempre”, en unos porcentajes del 31,3% y del 8,3% respectivamente, frente a aquellos alumnos que no son rechazados “nunca” y que son agredidos “casi todos los días” o “siempre”, en unos porcentajes del 0,1% y del 0,3%. No creemos que este rechazo se deba al hecho de ser víctima como tal. Estos alumnos pueden ser rechazados por alguna otra circunstancia que los haga diferentes del resto de sus compañeros, como por ejemplo, ser más tímido, o hablar menos, o el mostrarse más inseguro, estos hechos harían que las víctimas se relacionaran menos con el resto de los compañeros y, debido a esta falta de relación, fuesen más rechazados.

Como hemos apuntado a lo largo de esta investigación, las víctimas son sujetos inseguros, ansiosos, depresivos, tienen pocos amigos, dedican su tiempo libre a actividades que pueden realizar solos, y, además, son aislados y rechazados por sus compañeros. Este rechazo y la agresión podrían tener el mismo origen, como por ejemplo, ser distinto físicamente al resto de compañeros, tener otras aficiones, ser más tímido, vivir alejado del resto de sus compañeros, etc. Todas estas circunstancias podrían estar dando lugar al rechazo y al aislamiento, y a la vez a las agresiones, abusos, bromas, etc., de otros alumnos que se consideran superiores.

Hay otra cuestión y es que los sujetos que son rechazados, las víctimas, parecen ser sujetos poco agresivos y poco competitivos. En las actividades deportivas, en los juegos, los trabajos de clase, etc., serán alumnos a los que nadie elegirá en primer orden y se quedarán al final de todas las elecciones.

Este aislamiento normalmente desemboca en un círculo vicioso del que es difícil salir. Cada vez se conoce y se trata menos a los compañeros, y se suele comenzar a tener miedo a los demás. Para estas víctimas es necesario crear nuevas relaciones sociales donde se puedan insertar poco a poco. Para lograr esta meta se necesita de la colaboración de los compañeros para favorecer el diálogo, la comunicación y el rechazo hacia las conductas intimidatorias y de aislamiento.



Ítem 31* ítem 30

8.3.37.- CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM 40.
¿ALGUIEN TE AYUDA CUANDO SE METEN CONTIGO?

Con este cruce intentaremos ver si los estudiantes agredidos piensan que son ayudados en estas situaciones. La siguiente tabla de contingencias nos muestra los resultados:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿ALGUIEN TE AYUDA CUANDO SE METEN CONTIGO?

			PREG31					Total
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG40	no se menten	Recuento	1292	68	3	2	1	1366
		% de PREG40	94,6%	5,0%	,2%	,1%		100,0%
		% de PREG31	96,0%	20,0%	12,5%	6,5%	100,0%	78,0%
		% del total	73,8%	3,9%	,2%	,1%	,1%	78,0%
	amigo/ compañero/a	Recuento	39	148	13	10	2	212
		% de PREG40	18,4%	69,8%	6,1%	4,7%	,9%	100,0%
		% de PREG31	2,9%	43,5%	54,2%	32,3%	22,2%	12,1%
		% del total	2,2%	8,5%	,7%	,6%	,1%	12,1%
	adulto	Recuento	1	26	3	1	2	33
		% de PREG40	3,0%	78,8%	9,1%	3,0%	6,1%	100,0%
		% de PREG31	,1%	7,6%	12,5%	3,2%	22,2%	1,9%
		% del total	,1%	1,5%	,2%	,1%	,1%	1,9%
no interviene nadie	Recuento	10	96	5	18	5	134	
	% de PREG40	7,5%	71,6%	3,7%	13,4%	3,7%	100,0%	
	% de PREG31	,7%	28,2%	20,8%	58,1%	55,6%	7,7%	
	% del total	,6%	5,5%	,3%	1,0%	,3%	7,7%	
	Recuento	4	2				6	
	% de PREG40	66,7%	33,3%				100,0%	
	% de PREG31	,3%	,6%				,3%	
	% del total	,2%	,1%				,3%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG40	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 140

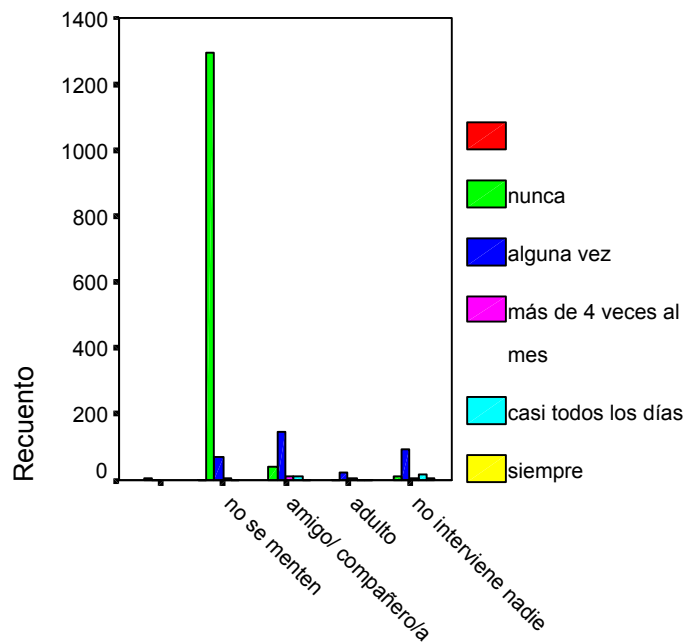
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1187,252 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	1054,928	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 19 casillas (63,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

A partir de las pruebas de chi-cuadrado rechazamos la hipótesis de independencia de las variables aquí estudiadas. Podemos observar cómo los alumnos que sufren agresiones, normalmente no son defendidos por nadie, y en algunos casos, son defendidos por sus compañeros.

Si las víctimas son acosadas en la clase o fuera de ella quitándole cosas, o con gestos, burlas, motes, y otros actos de este tipo, puede que el resto de compañeros no conceda la importancia que merece a estas conductas. También es posible que, al producirse estas acciones durante la clase, o cuando los alumnos están en otras cosas, quizá no se llegue a apreciar con la debida atención. Cuando estas agresiones son físicas y presentan un carácter más grave, probablemente sí haya compañeros y adultos que se den cuenta de la agresión y puedan ayudar a la víctima.



Ítem 31* ítem 40

**8.3.38.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 43.
¿QUÉ OPINAS DE LOS CHICOS QUE SE METEN CON OTROS?**

Con este cruce comprobaremos cuál es la opinión que tienen las víctimas de los alumnos que son agresores. La tabla de contingencias es la que mostramos a continuación:

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ OPINAS DE LOS CHICOS QUE SE METEN CON OTROS?

		PREG31						Total
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre		
PREG43 muy mal	Recuento	959	229	10	17	5		1220
	% de PREG43	78,6%	18,8%	,8%	1,4%	,4%		100,0%
	% de PREG31	71,2%	67,4%	41,7%	54,8%	55,6%		69,7%
	% del total	54,8%	13,1%	,6%	1,0%	,3%		69,7%
me parece normal	Recuento	128	32	6	11			177
	% de PREG43	72,3%	18,1%	3,4%	6,2%			100,0%
	% de PREG31	9,5%	9,4%	25,0%	35,5%			10,1%
	% del total	7,3%	1,8%	,3%	,6%			10,1%
comprendo que lo hagan	Recuento	71	25					96
	% de PREG43	74,0%	26,0%					100,0%
	% de PREG31	5,3%	7,4%					5,5%
	% del total	4,1%	1,4%					5,5%
lo comprendo si se lo merece	Recuento	174	51	7	3	1	1	237
	% de PREG43	73,4%	21,5%	3,0%	1,3%	,4%	,4%	100,0%
	% de PREG31	12,9%	15,0%	29,2%	9,7%	11,1%	100,0%	13,5%
	% del total	9,9%	2,9%	,4%	,2%	,1%	,1%	13,5%
muy bien	Recuento	13	3	1		3		20
	% de PREG43	65,0%	15,0%	5,0%		15,0%		100,0%
	% de PREG31	1,0%	,9%	4,2%		33,3%		1,1%
	% del total	,7%	,2%	,1%		,2%		1,1%
	Recuento	1						1
	% de PREG43	100,0%						100,0%
	% de PREG31	,1%						,1%
	% del total	,1%						,1%
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
	% de PREG43	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 141

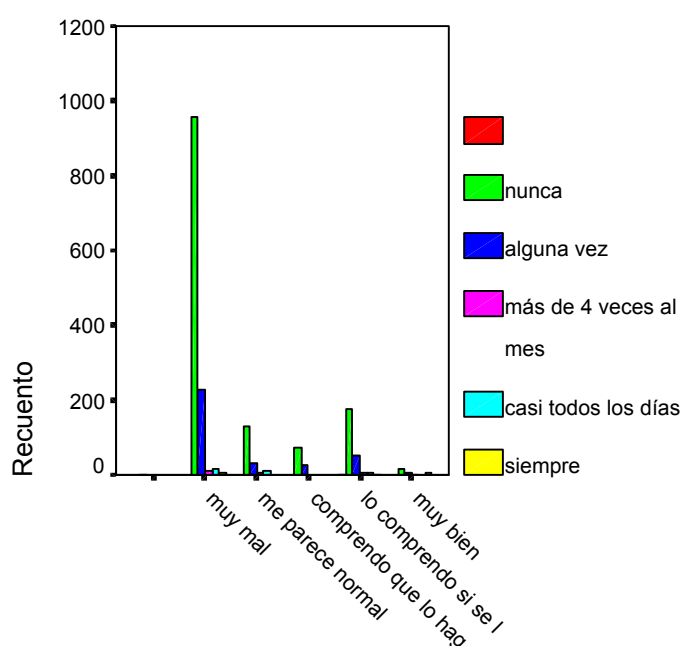
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	133,831 ^a	25	,000
Razón de verosimilitud	58,385	25	,000
N de casos válidos	1751		

a. 24 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

A partir de las pruebas de chi-cuadrado, aceptamos la hipótesis de dependencia de los dos ítems analizados. Podemos observar, en la tabla de contingencia 141, que un 78,6% de los encuestados que nunca han sido

agredidos les parece muy mal que se metan con otros. Hay un 1,8% de sujetos que siendo agredidos casi todos los días o siempre consideran que esta conducta no esta bien. El dato más llamativo se encuentra en aquellos alumnos que son agredidos más de cuatro veces al mes, ya que un 34,3% de ellos excusan esta conducta y también a quienes la practican. Esto nos hace pensar que estos alumnos dan motivos para ser agredidos, o que ellos a su vez también agreden a otros y ésta es la causa de que comprendan estas agresiones a pesar de sufrirlas.



Ítem 31* ítem 43

8.3.39.- CRUCE DEL ÍTEM “SER VÍCTIMA” CON EL ÍTEM 46.
¿CREES QUE PODRÍAS TRATAR MAL A OTROS?

Con este cruce pretendemos comprobar si aquellos alumnos que son víctimas tienen alguna relación con ser agresor. La tabla resultante de este cruce es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿CREES QUE PODRÍAS TRATAR MAL A OTROS?

		PREG31						Total	
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre			
PREG46	no lo haría	Recuento	845	184	14	11	5	1059	
		% de PREG46	79,8%	17,4%	1,3%	1,0%	,5%	100,0%	
		% de PREG31	62,8%	54,1%	58,3%	35,5%	55,6%	60,5%	
		% del total	48,3%	10,5%	,8%	,6%	,3%	60,5%	
	sí si el grupo lo hace	Recuento	36	8		3		47	
		% de PREG46	76,6%	17,0%		6,4%		100,0%	
		% de PREG31	2,7%	2,4%		9,7%		2,7%	
		% del total	2,1%	,5%		,2%		2,7%	
	sí, si me provocan	Recuento	433	131	10	13	2	1	590
		% de PREG46	73,4%	22,2%	1,7%	2,2%	,3%	,2%	100,0%
		% de PREG31	32,2%	38,5%	41,7%	41,9%	22,2%	100,0%	33,7%
		% del total	24,7%	7,5%	,6%	,7%	,1%	,1%	33,7%
	sí lo haría	Recuento	16	10					26
		% de PREG46	61,5%	38,5%					100,0%
		% de PREG31	1,2%	2,9%					1,5%
		% del total	,9%	,6%					1,5%
	seguro que lo haría	Recuento	16	6		2	2		26
		% de PREG46	61,5%	23,1%		7,7%	7,7%		100,0%
		% de PREG31	1,2%	1,8%		6,5%	22,2%		1,5%
		% del total	,9%	,3%		,1%	,1%		1,5%
		Recuento		1		2			3
		% de PREG46		33,3%		66,7%			100,0%
		% de PREG31		,3%		6,5%			,2%
		% del total		,1%		,1%			,2%
Total		Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751
		% de PREG46	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%
		% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%

TABLA 142

Pruebas de chi-cuadrado

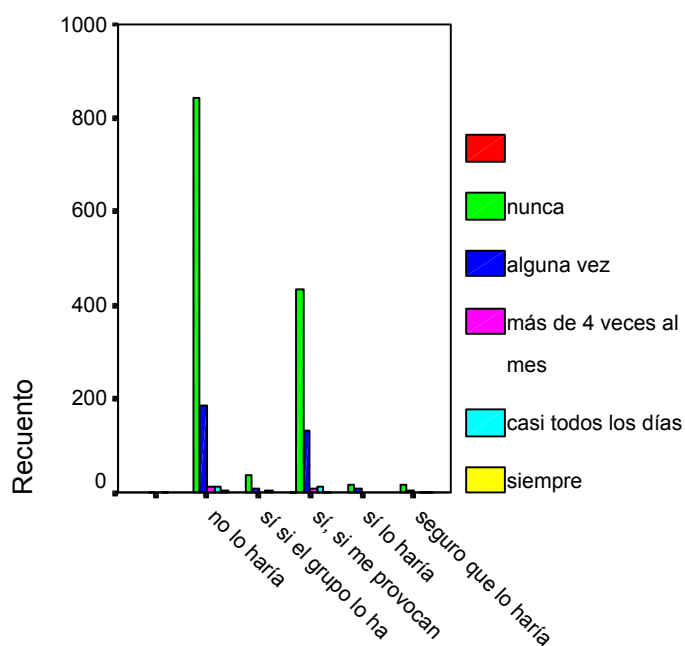
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	133,241 ^a	25	,000
Razón de verosimilitud	53,127	25	,001
N de casos válidos	1751		

a. 21 casillas (58,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

En este caso también aceptamos la dependencia entre los dos ítems estudiados. Podemos observar cómo un 62,8% de los alumnos que nunca sufren agresiones nunca se meterían con otros, un 2,7% se meterían con otros si el grupo lo hace, un 32,2% se meterían con otros si son provocados, mientras que un 2,4% se meterían en cualquier caso. El factor que más claramente determina que los alumnos agredidos se metan con otros es el caso de ser provocados, ya que en un 9% de los casos las víctimas responderían a la provocación con la agresión.

Hay víctimas que ante la agresión por parte de otros no se acobardan, sino que responden con otra agresión. Son las llamadas víctimas

reactivas o provocadoras, y aunque suponen un porcentaje del 30% de las víctimas totales, presentan mayores problemas que las víctimas pasivas, ya que tienen los problemas que suele tener el agresor (son impulsivos, dominantes, etc.) al mismo tiempo que los problemas que suelen presentar las víctimas (presentan cuadros de depresión, ansiedad, aislamiento, etc.).



Ítem 31* ítem 46

8.3.40.- CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM 47.
¿QUÉ HACES CUANDO SE METEN CON UN
COMPAÑERO?

Intentamos comprobar cuál es la conducta de las víctimas cuando presencian una agresión. ¿Defienden a la víctima, no hacen nada, lo comunican a algún adulto? En las siguientes tablas exponemos los resultados así como las pruebas de independencia de los ítems:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿QUÉ HACES CUANDO SE METEN CON UN COMPAÑERO?

			PREG31					Total
			nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre	
PREG47	me meto para cortar la situación	Recuento	741	198	2	17	1	959
		% de PREG47	77,3%	20,6%	,2%	1,8%	,1%	100,0%
		% de PREG31	55,1%	58,2%	8,3%	54,8%	100,0%	54,8%
		% del total	42,3%	11,3%	,1%	1,0%	,1%	54,8%
	informo a un mayor	Recuento	84	28	5	1	1	119
		% de PREG47	70,6%	23,5%	4,2%	,8%	,8%	100,0%
		% de PREG31	6,2%	8,2%	20,8%	3,2%	11,1%	6,8%
		% del total	4,8%	1,6%	,3%	,1%	,1%	6,8%
	no hago nada, aunque debería	Recuento	318	80	10	10	2	420
		% de PREG47	75,7%	19,0%	2,4%	2,4%	,5%	100,0%
		% de PREG31	23,6%	23,5%	41,7%	32,3%	22,2%	24,0%
		% del total	18,2%	4,6%	,6%	,6%	,1%	24,0%
	no hago nada, no es mi problema	Recuento	145	24	6	1	5	181
		% de PREG47	80,1%	13,3%	3,3%	,6%	2,8%	100,0%
		% de PREG31	10,8%	7,1%	25,0%	3,2%	55,6%	10,3%
		% del total	8,3%	1,4%	,3%	,1%	,3%	10,3%
	me meto yo	Recuento	58	10	1	2	1	72
		% de PREG47	80,6%	13,9%	1,4%	2,8%	1,4%	100,0%
		% de PREG31	4,3%	2,9%	4,2%	6,5%	11,1%	4,1%
		% del total	3,3%	,6%	,1%	,1%	,1%	4,1%
Total		Recuento	1346	340	24	31	9	1751
		% de PREG47	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%
		% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	100,0%

TABLA 143

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	60,368 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	58,039	20	,000
N de casos válidos	1751		

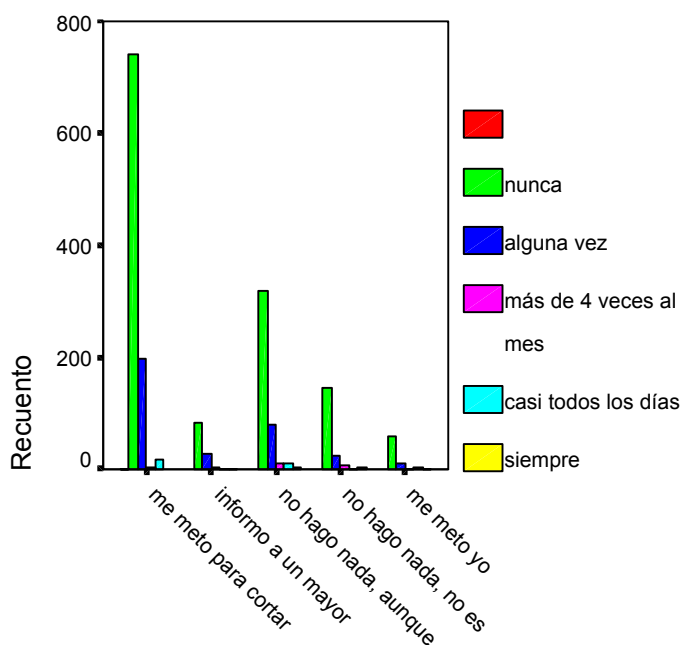
a. 16 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

Como podemos observar, las pruebas de chi-cuadrado nos aportan un p-valor inferior a 0,001, lo que indica la dependencia entre ambos ítems.

Comprobamos que aquellos alumnos que son agredidos siempre, nunca se meten para cortar la situación, sólo un 0,8% de las veces informan a un mayor, un 0,5% de las veces no hacen nada, aunque creen que deberían. Hay un 2,8% de los encuestados que opinan que no es su problema y un 1,4% de ellos aprovechan para meterse también y agredir.

Aquellos alumnos que son agredidos alguna vez, al presenciar otras agresiones cortan la situación en un 20,6% de las veces, informan a un

mayor en un 23,5% de los casos, mientras que en un 32,3% de las ocasiones no hacen nada. Por tanto, la conducta que mayoritariamente tienen las víctimas que son agredidas asiduamente cuando presencian una agresión es no hacer nada y esta conducta se puede entender, ya que estos alumnos piensan que si actúan, ellos también pueden ser agredidos, por lo que lo más seguro es no hacer nada, pasar desapercibido. Algunos de los alumnos que no hacen nada creen que deberían actuar de alguna forma, pero el temor a ser agredidos ellos también es superior a la satisfacción que pueden encontrar ayudando a la víctima. El dato que nos parece preocupante es el número de víctimas que consideran que no intervienen para cortar la situación porque no es su problema. Estas víctimas pasivas ante la agresión consideran que las agresiones que están presenciando están completamente justificadas, siendo los sujetos agredidos merecedores del castigo recibido. En opinión de estos testigos pasivos, las víctimas han debido de ser agredidas por algo que han realizado con anterioridad, como por ejemplo, que hayan insultado al agresor, o que hayan mostrado algún otro comportamiento violento. Sin embargo, no deja de resultar chocante un comportamiento tan pasivo en sujetos que conocen perfectamente lo que se siente al ser una víctima.



Ítem 31* ítem 47

8.3.41.- CRUCE DEL ÍTEM "SER VÍCTIMA" CON EL ÍTEM 48.
¿LOS ALUMNOS CON LOS QUE SE METEN TIENEN
ALGUNA PARTICULARIDAD?

Ahora preguntamos a los propios agredidos si ellos creen que los alumnos que sufren agresiones tienen algo que los diferencie del resto de estudiantes. La tabla de contingencias es la que mostramos a continuación:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SER VÍCTIMA*¿LOS ALUMNOS CON LOS QUE SE METEN TIENEN ALGUNA PARTICULARIDAD?

		PREG31						Total	
		nunca	alguna vez	más de 4 veces al mes	casi todos los días	siempre			
PREG48	son normales	Recuento	805	176	7	11	2	1	1002
		% de PREG48	80,3%	17,6%	,7%	1,1%	,2%	,1%	100,0%
		% de PREG31	59,8%	51,8%	29,2%	35,5%	22,2%	100,0%	57,2%
		% del total	46,0%	10,1%	,4%	,6%	,1%	,1%	57,2%
	usan aparatos ortopédicos	Recuento	169	51	6	8	1		235
		% de PREG48	71,9%	21,7%	2,6%	3,4%	,4%		100,0%
		% de PREG31	12,6%	15,0%	25,0%	25,8%	11,1%		13,4%
		% del total	9,7%	2,9%	,3%	,5%	,1%		13,4%
	tiene algún retraso en el aprendizaje	Recuento	95	23	4	6	4		132
		% de PREG48	72,0%	17,4%	3,0%	4,5%	3,0%		100,0%
		% de PREG31	7,1%	6,8%	16,7%	19,4%	44,4%		7,5%
		% del total	5,4%	1,3%	,2%	,3%	,2%		7,5%
otros	Recuento	274	90	6	5	2		377	
	% de PREG48	72,7%	23,9%	1,6%	1,3%	,5%		100,0%	
	% de PREG31	20,4%	26,5%	25,0%	16,1%	22,2%		21,5%	
	% del total	15,6%	5,1%	,3%	,3%	,1%		21,5%	
Total	Recuento	3		1	1			5	
	% de PREG48	60,0%		20,0%	20,0%			100,0%	
	% de PREG31	,2%		4,2%	3,2%			,3%	
	% del total	,2%		,1%	,1%			,3%	
Total	Recuento	1346	340	24	31	9	1	1751	
	% de PREG48	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	
	% de PREG31	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,9%	19,4%	1,4%	1,8%	,5%	,1%	100,0%	

TABLA 144

Pruebas de chi-cuadrado

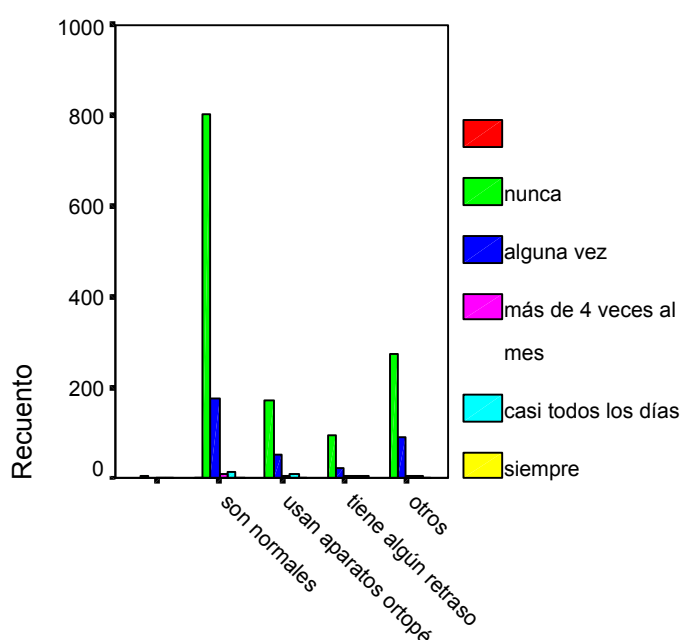
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73,072 ^a	20	,000
Razón de verosimilitud	48,089	20	,000
N de casos válidos	1751		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,00.

A partir de las pruebas de chi-cuadrado rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la dependencia entre los ítems analizados.

Observamos que en el caso de alumnos considerados normales, el porcentaje de los que no son agredidos es inferior que el resto de modalidades de este ítem. Asimismo, comprobamos que para aquellos alumnos que son agredidos más de cuatro veces al mes, el porcentaje es mayor en el caso de que estos alumnos usen aparatos ortopédicos o tengan algún tipo de retraso en el aprendizaje. El presentar alguna característica externa que pueda resultar llamativa, como por ejemplo, llevar gafas, ser pelirrojo u obeso, tener algún tipo de acento, pertenecer a una etnia minoritaria, a otra raza, ser hijo de inmigrantes, ser el más listo de la clase

(el empujón), o el más torpe, pueden ser algunos de los motivos para meterse con este tipo de alumnos, que realmente son normales, ya que no presentan ninguna discapacidad física ni psíquica, ni usan aparatos ortopédicos, pero sí hay algún factor que los diferencia.



Ítem 31* ítem 48

8.4.- CRUCE DE LA VARIABLE SEXO CON EL ÍTEM 34. ¿CÓMO SE METEN CONTIGO?

Para dar respuesta a la hipótesis número dos necesitamos saber si hay diferencias entre el sexo y el tipo de agresión que los sujetos sufren. La tabla resultante de este cruce es:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Tabla de contingencia: SEXO*¿CÓMO SE METEN CONTIGO?

			SEXO		Total
			varon	mujer	
PREG34	no se menten conmigo	Recuento	660	708	1368
		% de PREG34	48,2%	51,8%	100,0%
		% de SEXO	77,6%	78,8%	78,2%
		% del total	37,7%	40,5%	78,2%
	me insultan	Recuento	113	83	196
		% de PREG34	57,7%	42,3%	100,0%
		% de SEXO	13,3%	9,2%	11,2%
		% del total	6,5%	4,7%	11,2%
	se meten físicamente	Recuento	22	20	42
		% de PREG34	52,4%	47,6%	100,0%
		% de SEXO	2,6%	2,2%	2,4%
		% del total	1,3%	1,1%	2,4%
	me dan de lado	Recuento	14	24	38
		% de PREG34	36,8%	63,2%	100,0%
		% de SEXO	1,6%	2,7%	2,2%
		% del total	,8%	1,4%	2,2%
	ma echan la culpa	Recuento	20	24	44
		% de PREG34	45,5%	54,5%	100,0%
		% de SEXO	2,4%	2,7%	2,5%
		% del total	1,1%	1,4%	2,5%
me amenazan,chantajean	Recuento	2		2	
	% de PREG34	100,0%		100,0%	
	% de SEXO	,2%		,1%	
	% del total	,1%		,1%	
me obligan a hacer cosas que no quiero	Recuento	1	4	5	
	% de PREG34	20,0%	80,0%	100,0%	
	% de SEXO	,1%	,4%	,3%	
	% del total	,1%	,2%	,3%	
puedo señalar varias de las anteriores	Recuento	18	33	51	
	% de PREG34	35,3%	64,7%	100,0%	
	% de SEXO	2,1%	3,7%	2,9%	
	% del total	1,0%	1,9%	2,9%	
	Recuento	1	3	4	
	% de PREG34	25,0%	75,0%	100,0%	
	% de SEXO	,1%	,3%	,2%	
	% del total	,1%	,2%	,2%	
Total	Recuento	851	899	1750	
	% de PREG34	48,6%	51,4%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	48,6%	51,4%	100,0%	

TABLA 145

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,275 ^a	8	,027
Razón de verosimilitud	18,324	8	,019
N de casos válidos	1750		

a. 6 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,97.

A partir de las pruebas de chi-cuadrado aceptamos la hipótesis de dependencia entre las variables del sexo del estudiante y la forma en la que se agrede.

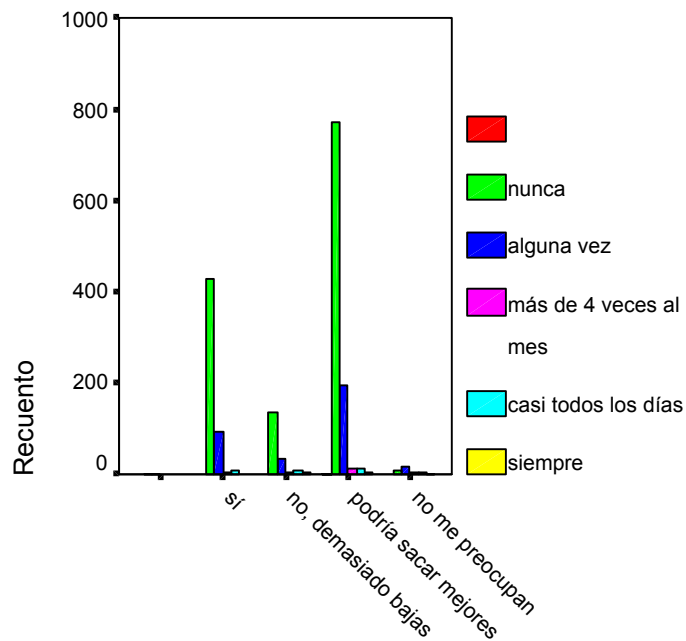
Según la tabla de contingencias 144, los chicos son insultados más veces que las chicas, en un 57,7% frente a un 42,3%. Los chicos también sufren más agresiones físicas que las chicas, y además los chicos son los únicos a los que se les amenaza y chantajea.

A las chicas se les da de lado más que a los chicos en un porcentaje del 63,2%, frente al 36,8% de los chicos. A las chicas se les echa la culpa de cosas que no han hecho en un porcentaje del 54,5% frente al 45,5% de los chicos, y, además, es a las chicas a las que más se les obliga a hacer cosas que no quieren, en un porcentaje del 80%, frente al 20% en que los chicos son obligados por sus agresores. Es normal que las agresiones entre los chicos sean más arduas, conflictivas y presenten una violencia de tipo más físico que en el caso de las chicas. Estas diferencias en la agresión se pueden estar debiendo, tanto a la propia biología, diferente en ambos sexos, como a las diferencias sociales y medioambientales. Ya hemos comentado las diferencias en género que se producen entre ambos sexos. La educación y la sociedad participan de forma activa y pasiva en la formación de ambos géneros, y, por tanto, estas diferencias en agresión no las consideramos debidas al sexo en sí mismo, como a la concepción de masculino-femenino entendidas socialmente. Podemos concluir diciendo que estas formas de agresión, distintas para cada sexo, vienen determinadas por la educación más que por los componentes genéticos propiamente dichos, aunque éstos también estén influyendo, como por ejemplo, la mayor corpulencia y mayor desarrollo muscular de los hombres.

RECORDEMOS LA SEGUNDA HIPÓTESIS:

H2: «El sexo de los sujetos no influye en la frecuencia de aparición de la violencia, pero sí en su forma de manifestación».

Con respecto a esta hipótesis concluimos que se confirma sólo en parte. Con respecto a la primera parte de dicha hipótesis no se confirma, como hemos argumentado anteriormente, la violencia está influenciada por el sexo de los sujetos de forma que los chicos agreden y son más agredidos que las chicas. Con respecto a la segunda parte de esta hipótesis sí se confirma que el sexo influya en la forma de manifestación de la violencia, ya que se presentan conductas distintas dependiendo del sexo del agresor.



Ítem 31* ítem 11

Para continuar con el análisis que estamos llevando a cabo, a continuación procederemos a realizar un análisis factorial para comprobar qué variable o variables tienen mayor peso en esta conducta agresiva. Si obtenemos dichas variables podremos realizar futuras intervenciones orientadas a modificar esas variables como posibles causas influyentes en la conducta no deseada.

8.5.- ANÁLISIS FACTORIAL.

El análisis factorial intenta identificar variables subyacentes, o factores que expliquen la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas. En nuestro caso en concreto, el análisis factorial lo vamos a utilizar para reducir los datos y poder identificar un pequeño número de factores que expliquen la mayoría de la varianza observada. Como dice Cea D'Ancona (1996, pp.337) este análisis «proporciona una visión conjunta e integrada, que describe y/o explica la realidad que se analiza».

El procedimiento consiste en seleccionar y organizar las variables estudiadas, bajo unos supuestos previos de relaciones entre las mismas, e intentar reducir el número de variables a un número menor de factores o “variables complejas”, que aglutinen toda la información contenida en el total de las variables originales. A estas agrupaciones de variables se les denomina factor y, como el número de factores obtenidos suele ser inferior que el número de variable originales y contienen toda, o casi toda la información, cada factor explicará una conducta más compleja que la explicada por las variables empíricas.

Como se indicó en su momento, el programa con el que se ha realizado este análisis es el SPSS ver. 11, utilizando la regla de Kaiser de extracción de componentes principales. Esta regla como veremos más adelante, nos ha proporcionado una estructura factorial con 16 factores que explica el 61,133% de la varianza total. El resto de los factores explican porcentajes muy pequeños por lo que, en este estudio, los despreciaremos.

Las tablas resultantes del análisis factorial son las siguientes:

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Comunalidades

	Inicial	Extracción
PUEBLO	1,000	,648
PUBLICO	1,000	,640
UBICACIÓ	1,000	,495
SEXO	1,000	,464
EDAD	1,000	,582
PR1	1,000	,721
PR2	1,000	,565
PR3	1,000	,730
PR4	1,000	,494
PR5	1,000	,539
PR6	1,000	,627
PR7	1,000	,528
PR8	1,000	,475
PR9	1,000	,744
PR10	1,000	,725
PR11	1,000	,476
PR12A	1,000	,685
PR12B	1,000	,702
PR12C	1,000	,788
PR12D	1,000	,806
PR13	1,000	,482
PR14	1,000	,528
PR15	1,000	,498
PR16	1,000	,504
PR17	1,000	,618
PR18	1,000	,499
PR19	1,000	,595
PR20	1,000	,514
PR21	1,000	,567
PR22	1,000	,567
PR23	1,000	,677
PR24	1,000	,491
PR25	1,000	,518
PR26	1,000	,498
PR27	1,000	,504
PR28	1,000	,591
PR29	1,000	,553
PR30	1,000	,436
PR31	1,000	,732
PR32	1,000	,760
PR33	1,000	,789
PR34	1,000	,646
PR35	1,000	,772
PR36	1,000	,757
PR37	1,000	,768
PR38	1,000	,833
PR39	1,000	,734
PR40	1,000	,743
PR41	1,000	,711
PR42	1,000	,667
PR43	1,000	,439
PR44	1,000	,553
PR45	1,000	,597
PR46	1,000	,484
PR47	1,000	,591
PR48	1,000	,605
PR49	1,000	,586

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,687	15,240	15,240	8,687	15,240	15,240
2	4,133	7,250	22,490	4,133	7,250	22,490
3	2,998	5,259	27,749	2,998	5,259	27,749
4	2,258	3,961	31,710	2,258	3,961	31,710
5	2,090	3,666	35,376	2,090	3,666	35,376
6	1,876	3,292	38,668	1,876	3,292	38,668
7	1,567	2,749	41,417	1,567	2,749	41,417
8	1,492	2,617	44,034	1,492	2,617	44,034
9	1,462	2,565	46,599	1,462	2,565	46,599
10	1,370	2,403	49,002	1,370	2,403	49,002
11	1,313	2,303	51,305	1,313	2,303	51,305
12	1,179	2,069	53,374	1,179	2,069	53,374
13	1,159	2,033	55,407	1,159	2,033	55,407
14	1,143	2,005	57,413	1,143	2,005	57,413
15	1,082	1,899	59,311	1,082	1,899	59,311
16	1,038	1,821	61,133	1,038	1,821	61,133
17	,962	1,688	62,821			
18	,936	1,642	64,463			
19	,895	1,570	66,033			
20	,887	1,556	67,589			
21	,866	1,520	69,109			
22	,823	1,443	70,552			
23	,813	1,426	71,979			
24	,802	1,406	73,385			
25	,786	1,379	74,764			
26	,762	1,338	76,102			
27	,739	1,297	77,399			
28	,706	1,239	78,638			
29	,701	1,231	79,869			
30	,674	1,183	81,052			
31	,661	1,160	82,212			
32	,659	1,156	83,367			
33	,630	1,105	84,472			
34	,608	1,066	85,539			
35	,580	1,018	86,556			
36	,569	,998	87,554			
37	,544	,954	88,508			
38	,530	,929	89,438			
39	,505	,886	90,324			
40	,484	,850	91,173			
41	,459	,805	91,978			
42	,453	,795	92,773			
43	,430	,755	93,528			
44	,419	,735	94,263			
45	,396	,695	94,959			
46	,380	,667	95,625			
47	,346	,607	96,232			
48	,339	,594	96,826			
49	,283	,497	97,323			
50	,271	,476	97,799			
51	,249	,438	98,237			
52	,233	,408	98,645			
53	,207	,363	99,008			
54	,197	,345	99,353			
55	,189	,332	99,685			
56	,138	,242	99,927			
57	4,165E-02	7,308E-02	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Datos obtenidos: análisis e interpretación

Matriz de componentes ^a

	Componente															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
PUEBLO			,368			-,306										
PUBLICO			,416			-,372										
UBICACIO																
SEXO				,314	,364									-,315		
EDAD															,554	
PR1								-,647								
PR2				,350												-,309
PR3								-,655								
PR4																
PR5															,367	
PR6																,355
PR7				,324												
PR8	,414			,414												
PR9	,409			,354												
PR10	,384			,320												
PR11																
PR12A																
PR12B																
PR12C																
PR12D																
PR13																
PR14																
PR15	,363	,313		,341												
PR16		,322		,379												
PR17																
PR18																
PR19																
PR20																
PR21																
PR22																
PR23																
PR24																
PR25																
PR26																
PR27																
PR28																
PR29																
PR30	,534															
PR31	,838															
PR32	,837															
PR33	,858															
PR34	,771															
PR35	,835															
PR36	,836															
PR37	,840															
PR38	,866															
PR39	,804															
PR40	,818															
PR41		,675														
PR42		,637														
PR43		,554														
PR44	,312	,604														
PR45		,620														
PR46		,563														
PR47																
PR48																
PR49		,630														

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 16 componentes extraídos

Como ya hemos comentado, de este análisis factorial resultan 16 factores que agrupan una serie de variables cada uno. Los factores están descritos según el orden de importancia al explicar la varianza total. Según lo cual, el factor 1 explica más que el factor 2, y así sucesivamente. Como comprobaremos a continuación los factores que han resultado son los siguientes:

FACTOR 1: asociado a las variables sentirse bien o mal en el colegio, tener miedo en el colegio, llevarse bien o mal con los compañeros, ser rechazado por los compañeros y ser agredido, su poder explicativo es del 15,24% de la varianza total, y es el factor más representativo de dicha varianza. A este factor lo podríamos denominar *ser víctima* y el poder explicativo es algo menor que la incidencia de estas víctimas, según el análisis unidimensional, el cual nos indicaba que esta incidencia era de un 23%. Podríamos decir que los sujetos que se sienten mal en el colegio, tienen miedo y se llevan mal con sus compañeros son los que suelen padecer agresiones. A la vista de las comunales y las saturaciones de los datos proporcionados por este análisis tenemos que:

- La variable *sentirse bien o mal en el colegio* queda explicada, por el total de los factores, en un 47,5% mientras que sólo por el primer factor lo es en un 17,14% (36,08% del total del espacio de los dieciséis factores).
- La estructura factorial determina la variable *tener miedo en el colegio* en un 74,4%, siendo atribuible a este factor el 16,72% (22,48% del total del espacio de los factores).
- Respecto a la variable *causa del miedo* hay que decir que su comunalidad es del 0,725, es decir, el 72,5% de la varianza

total explicada (14,74% por este factor y 20,33% en el espacio de los factores).

- La variable *cómo te llevas con tus compañeros* queda explicada por la estructura factorial en el 49,8%, siendo atribuible a este factor el 13,17% (26,46% del total del espacio de los factores).
- La variable *sentirse rechazado o aislado* queda explicada por el total de los factores en un 43,6%, mientras que sólo en el primer factor lo es en un 28,51% (65,40% del total del espacio de los factores).
- La variable *ser agredido o ser víctima*, con una comunalidad total del 0,732, es explicada por este factor en un 70,22% (saturación igual a 0,838), lo que representa un 95,92% en el espacio de los factores.
- Las respuestas a las preguntas 32-39 hacen referencia a la variable *ser víctima* y, como puede observarse en la tabla de comunalidades y en la matriz de componentes, presentan unos datos similares a la variable ser agredido. Por esta razón no analizaremos cada una de estas respuestas, considerando que los datos explicativos de ser agredido son suficientes. Por otro lado, no podemos considerar estas preguntas como una variable propiamente dicha, ya que son un desglose de las dos anteriores ya descritas.
- La variable *ser ayudado ante la agresión* queda explicada por el total de los factores en un 74,3%, lo que en este factor representa un 66,91% (90,06% del total de los factores).

- La variable *por qué intimidas a otro* queda explicada en un 55,3%, lo que en este factor representa el 9,73% (17,60% del total del espacio de los factores).

FACTOR 2: asociado principalmente a las variables interés por lo que se enseña, trato por los profesores y ser agresor. Este factor podría denominarse *ser agresor*. Su poder explicativo es del 7,25% de la varianza total. A la vista de las comunalidades y las saturaciones tenemos que:

- La variable *te interesa lo que te enseñan en clase*, queda explicada, por el total de los factores, en un 52,28%, siendo atribuible a este factor el 9,79% (18,72% del total del espacio de los factores).
- La variable *trato por los profesores*, con una comunalidad total de 0,504, es explicada por este factor en un 10,36% (saturación igual a 0.322), lo que representa un 20,57% en el espacio de los factores.
- La variable *tratar mal a otros*, representada por el total de los factores en un 71,1%, tiene una carga factorial igual a 0,675, con lo cual el 45,56% de su varianza total viene determinada por este factor (67,5% de lo explicado por la estructura factorial).
- Las preguntas 42-46 y 49 hacen referencia a cómo, contra quién, quién agrede, etc. Son, por tanto, como ocurría en el factor anterior, matizaciones de la pregunta tratar mal a otros, por lo que no desglosaremos tales cuestiones ya que no podemos considerarlas variables como tales y ya quedaron analizadas en el análisis unidimensional.

FACTOR 3: asociado a las variables tipo de colegio, las calificaciones del alumno, y factores sociales y económicos de la familia, tiene un poder explicativo del 5,259% de la varianza total.

- La variable *colegio rural o urbano* queda representada en un 64,8% por todos los factores, y sólo en el tercer factor lo está en un 13,54% (20,9% del total del espacio de los factores).
- La variable *tipo de colegio (público o privado)*, está representada en el total de los factores en un 64%. A este factor se le puede atribuir el 17,30% del total del espacio de los factores.
- La variable *número de sobresalientes*, explicada por la estructura factorial en un 68,5%, viene representada por este factor en un 14,21% de su varianza (20,74% de la varianza explicada por todos los factores).
- La variable *número de notables*, explicada en un 70,2% por la estructura factorial y está representada por este factor en un 16,56% (23,59% de la varianza total del espacio de los factores).
- La variable *número de suspensos* que es representada en un 80,6%, es representada por el tercer factor en un 19,44% (24,13% del total que representan los dieciséis factores).
- La variable *estudios del padre* tiene una comunalidad de 0,618. Este factor representa el 35,05% (56,71 del total del espacio factorial).
- La variable *profesión del padre* que es explicada en un 49,9%, lo es en este eje en un 30,91% (61,95 del total).

- La variable *estudios de la madre* explicada en un 59,5%, es explicada por este factor en un 27,45% (46,15% del total explicado por los dieciséis factores).
- La variable *profesión de la madre* explicada en un 51,4%, en este factor representa el 19,49% (37,84% del total que representan los dieciséis factores).
- La variable *tener ordenador en casa* tiene una comunalidad de 0,567, a este factor se le atribuye el 32,15% de la variabilidad (56,7% del total de la varianza explicada por los factores).
- La variable *tener Internet en casa* explica el 67,7%, lo que en este factor representa un 17,89%, que significa el 26,42% del total explicado por estos factores.

Como puede observarse, aunque este factor sólo representa el 5,259% de la varianza total, en él inciden una gran cantidad de variables, por lo que este tercer factor es bastante difícil de interpretar al depender de tantas variables. Podemos concluir diciendo que la variable más representada en este factor son los estudios y profesión del padre, pero este factor, como hemos podido comprobar, agrupa otras variables que no se pueden despreciar.

FACTOR 4: este factor, al igual que el anterior, agrupa numerosas variables como son el sexo, el bienestar en casa y en el colegio, y el interés por lo que se enseña en clase. Este factor representa el 3,964% de la varianza total.

- La variable *sexo* representada en un 46,4%, lo es por este eje en un 9,85%, lo que representa el 21,25% del total explicado de esta variable.

- La variable *como te sientes en casa* explicada en un 56,5%, lo es por este factor en un 12,25%, lo que significa el 21,68% de la varianza total.
- La variable *discutir con los padres* representada en un 62,7%, lo es en este eje en un 10,5%, lo que representa el 16,74% del total de la varianza.
- La variable *sentirse bien o mal en el colegio* está representada en un 47,5%, y lo es por este factor en un 17,14% (36,08% de la varianza total explicada por el conjunto de los factores).
- La variable *sentir miedo en el colegio* representada en un 74,4%, este factor explica el 12,53% (16,84% del total que representan los dieciséis factores).
- La variable *el ambiente de tu clase* está representada en un 48,2%, lo que implica el 11,62%, que significa el 24,12% del total explicado para esta variable.
- La variable *trato por los profesores* que tiene una comunalidad de 0,504, lo que representa el 14,36% para este factor y el 28,5% para el conjunto de los dieciséis factores.

FACTOR 5: este factor, como los anteriores, agrupa gran cantidad de variables, por lo que su interpretación va a ser complicada. Agrupa variables como el sexo, las calificaciones, lo que se hace en el tiempo libre, las aficiones y gustos. El poder explicativo de este factor es del 3,666% de la varianza total.

- La estructura factorial completa determina a la variable *sexo* en un 46,4%, siendo atribuible a este factor el 13,24% (28,55% del total del espacio de los factores).
- La variable *número de sobresalientes* queda explicada, por el total de los factores, en un 68,5% mientras que por el quinto factor lo es en un 9,55% (13,93 del total del espacio de los factores).
- Respecto a la variable *número de notables* hay que decir que su comunalidad es del 0,702, lo que representa el 70,2% de la varianza explicada (10,37% por este factor y 14,77% en el espacio de los factores).
- La variable *número de suspensos*, explicada por la estructura factorial en el 60,6% representa el 17,30% de su varianza (28,56% de lo que, de ella, determina la estructura factorial).
- La variable *horas de promedio frente al ordenador* explica el 56,7% de varianza, siendo atribuible a este factor el 16,73% (29,50% del total del espacio de los factores).
- La variable *tener Internet en casa* explica el 67,7% de la varianza total, siendo atribuible a este factor el 18,49% (27,31% del espacio de los factores).
- La variable *tipos de páginas que visitas en Internet* explica el 49,1% del total de la varianza, siendo explicada por este factor el 10,05% (20,46% del total del espacio de los factores).
- Respecto a las *aficiones en el tiempo libre* podemos decir que esta variable explica el 51,8% de la varianza, lo que

representa el 12,40% (23,92% del total del espacio de los factores).

- La variable *tipo de videojuegos que se prefieren* explica el 49,8% y en este quinto factor supone el 11,02% (22,13% del total explicado por los factores).
- La variable *tipo de programas que se ven en televisión* explica el 50,4% de la varianza total, lo que representa el 15,05% (29,87% de la varianza explicada por los dieciséis factores).
- Por otro lado, la variable *tipo de películas que se ven*, representada por todos los factores en un 55,3% tiene una carga factorial igual a 0,315, con lo cual el 9,92% de la varianza total viene explicada por este factor (17,94% de lo explicado por la estructura factorial).

FACTOR 6: asociado a las variables tipo de colegio, variables económicas y variables de qué se hace en el tiempo libre. Este factor tiene un poder explicativo del 3,292% de la varianza total.

- La variable *colegio rural o urbano* posee una comunalidad del 0,648, la parte explicativa atribuible a este factor es del 9,36%, o sea, un 14,45% de lo que se explica de ella conjuntamente por los dieciséis factores.
- La variable *colegio público/privado*, engloba el 64% de la varianza explicada, lo que representa un 13,83% de la varianza total y el 21,62% de la varianza explicada por todos los factores.

- La variable *tener ordenador en casa* queda explicada, por el total de los factores en un 56,7%, mientras que en el sexto factor lo es en un 21,30% (38,79% del total del espacio de los factores).
- La variable *horas frente al ordenador* explica el 56,7%, mientras que en este factor lo haría en un 11,15% (19,67% del espacio explicado por los factores).
- La variable *tener Internet en casa* explicada en un 67,7%, lo hace en este factor en un 22,18% (32,77% de la varianza explicada por los 16 factores).
- Con respecto a la variable *tipo de páginas web que se visitan*, explica el 49,1% de la varianza y por este factor lo hace en un 14,74% (30,03% del total explicado en el espacio factorial).
- La variable *qué se hace en el tiempo libre* explica el 51,8% de la varianza total y en este factor supone un 14,90% (28,76% del espacio de los factores).

FACTOR 7: asociado a las variables con quién vives y relaciones con los padres, presenta un poder explicativo del 2,749% de la varianza total. Este factor podría denominarse con quién vives y cómo te llevas con tus padres. Ya hemos visto cómo un 93,1% de la muestra vive con sus padres y, por tanto, este factor vendría explicado por cómo es la convivencia dentro de la familia.

- La variable *con quién vives* posee una comunalidad del 0,721. La parte atribuible a este factor es del 41,86%, o sea, un 58,05% de lo que se explica de ella conjuntamente por los dieciséis factores.

- La variable *relaciones con los padres* con una comunalidad del 0,730 supone una explicación del 42,90%, es decir, un 58,77% de lo explicado por los 16 factores.

FACTOR 8: asociado a la variable calificaciones y concretamente al número de sobresalientes y al número de aprobados, representa el 2,617% de la varianza total.

- La variable *número de sobresalientes* tiene una comunalidad total de 0,685 y es explicada por este factor en un 22,37%, lo que supone un 32,66% en el espacio de los factores.
- La variable *número de aprobados*, con una comunalidad total de 0,788, representa el 39,44% de su varianza total y el 50,05% de la varianza explicada por todos los factores.

FACTOR 9: asociado a las variables colegio (rural/urbano y público/privado) y a los estudios y profesión de la madre. La varianza total explicada por este factor es del 2,565%. A la vista de las comunalidades y las saturaciones tenemos que:

- La variable *colegio rural/urbano* presenta una comunalidad del 0,648, lo que representa en este factor un poder explicativo del 17,47% (26,96% del total explicado por los factores).
- La variable *colegio público/privado* queda explicada en un 64%, siendo atribuible a este factor el 9,36% (14,63% del total del espacio de los factores).
- La variable *estudios de la madre* queda explicada por el conjunto de factores en un 59,5%, mientras que en este factor

lo es en un 14,29% (24,01% del total explicado por la estructura factorial).

- La *profesión de la madre* explica el 51,4% de la varianza total y por este factor lo es en un 11,36% (22,09% del total explicado por el conjunto de los factores).

FACTOR 10: asociado a las variables discutir con los padres, qué hacen los padres cuando se discute con los hermanos, cuál es la causa del miedo, cómo te llevas con los compañeros y qué haces cuando se meten con un compañero. Es, por tanto, un factor difícil de interpretar al depender de tan diversas variables. El poder explicativo de este factor es del 2,403% de la varianza total.

- La variable *discutir con los padres* está representada en el espacio de los factores por una comunalidad del 0,627, de la cual es atribuible al décimo factor el 13,83%, o sea, el 22,07% del espacio de los factores.
- La variable *discutir o dialogar con los hermanos* presenta una comunalidad del 0,528, de la cual 19,53% es atribuible a este factor (37% del total del espacio de los factores).
- La variable *causa del miedo* presenta una explicación del 72,5% de cuyo porcentaje es atribuible a este factor es el 9,12% (12,57% del total del espacio factorial).
- La variable *cómo te llevas con tus compañeros* queda explicada en un 49,8%, y por este factor lo es en un 13,10% (26,31% en el espacio de los factores).
- La variable *qué haces cuando se meten con un compañero*, presenta una comunalidad del 0,591, lo que supone un valor

explicativo en este factor del 14,14% (23,92% del total de los factores).

FACTOR 11: asociado a las variables tipo de colegio público/privado, y a sentir miedo en el colegio. El poder explicativo de este factor es el 2,303% de la varianza total. Según las comunalidades y las saturaciones tenemos:

- Respecto a la variable tipo de *colegio público/privado* hay que decir que queda explicada, por el total de los factores en un 64%, y por este factor se explica el 14,59% (22,80 del total explicado por la estructura factorial).
- La variable *sentir miedo en el colegio* queda explicada en un 74,4%, y por este factor lo es en un 22,56% (30,32% de lo explicado por el total de los factores).
- La variable *cuál es la causa de tu miedo*, no la podemos considerar una variable como tal, sino una matización, y explica el 72,5% de la varianza total, lo que representa el 18,92% en este factor y el 26,1% de la varianza explicada por la estructura factorial.

FACTOR 12: asociado a la variable tiempo que se pasa con los padres, calificaciones y actuaciones que se toman cuando se observan agresiones. Tiene un poder explicativo del 2,069%.

- La variable *pasan tus padres mucho tiempo contigo* queda explicada, por el conjunto de los factores, en un 49,4% mientras que por este factor lo es en un 15,54% (31,42% del total del espacio de los factores).

- La variable *número de aprobados*, explicada por la estructura factorial en el 78,8%, tiene un valor de 0,352 lo que representa el 12,39% de su varianza (15,72% de lo que , de ella, determina la estructura factorial).
- La variable *número de suspensos*, queda explicada en un 80,6%, y por este factor lo es en un 12,11% (15,02% en el espacio de los factores).
- Por último con respecto a la variable *qué haces cuando alguien se mete con un compañero* queda explicada en un 59,1%, y por este factor lo es en un 12,39%, el 20,96% de la varianza explicada por todos los factores.

FACTOR 13: Este factor, como los anteriores, agrupa gran cantidad de variables, por lo que su interpretación va a ser complicada. Agrupa variables como el sexo, la adecuación entre calificaciones y conocimientos, las calificaciones y las horas frente a la televisión. El poder explicativo de este factor es del 2,033% de la varianza total.

- La estructura factorial completa determina a la variable *sexo* en un 46,4%, siendo atribuible a este factor el 9,9% (21,38% del total del espacio de los factores).
- Con respecto a la *adecuación entre calificaciones y conocimientos* la estructura factorial explica el 47,6%, siendo en este factor la explicación del 9,7% (20,45% del total de los factores).
- La variable *número de notables*, explicada en un 70,2% y está representada por este factor en un 16,56% (23,59% de la varianza total del espacio de los factores).

- La variable *número de suspensos* que está representada en un 80,6%, está representada por el tercer factor en un 9,12% (11,31% del total que representan los dieciséis factores).
- Respecto a la variable *horas que se pasan viendo la televisión* hay que decir que la estructura factorial explica el 59,1% y este factor representaría el 16,81% (28,44% del total de los factores).

FACTOR 14: asociado a las variables edad, con quién estas los fines de semana y si el ambiente de clase es favorable para el aprendizaje. Este factor presenta un poder explicativo del 2,005% de la varianza total.

- La variable *edad* posee una comunalidad del 0,582. La parte atribuible a este factor es del 30,69%, o sea, un 52,73% de lo que se explica de ella conjuntamente por los dieciséis factores.
- Con respecto a la variable *con quién se esta los fines de semana* hay que decir que explica el 53,9% y este factor representa el 16%(29,68% del total del espacio de los factores).
- La variable *ambiente favorable para el aprendizaje*, con una comunalidad total de 0,482, es explicada por este factor en un 22,46% (saturación igual a 0.474), lo que representa un 46,61% en el espacio de los factores.

FACTOR 15: asociado a las variables tiempo que se pasa con los padres, actuación que se tiene cuando se observan agresiones y con quién se meten. Este factor tiene un poder explicativo del 1,899% de la varianza total.

- La variable *pasan tus padres mucho tiempo contigo*, queda explicada, por el total de los factores, en un 49,4%, siendo atribuible a este factor el 13,46% (27,26% del total del espacio de los factores).
- La variable *qué haces cuando se meten con un compañero*, presenta una comunalidad del 0,591, lo que supone un valor explicativo en este factor del 13,32% (22,54% del total de los factores).
- La variable *con quiénes se meten*, tiene un poder explicativo del 60,5% lo que supone un valor explicativo en este factor del 29,26% (48,37% del total de los factores).

FACTOR 16: este factor, al igual que el anterior, agrupa numerosas variables como el bienestar en casa, con quién estas los fines de semana, las horas frente al televisor, el tipo de películas que se ven y las características de los alumnos agredidos. Este factor representa el 1,821% de la varianza total.

- La variable *cómo te sientes en casa* explicada en un 56,5%, lo es por este factor en un 9,5%, lo que significa el 16,89% de la varianza total.
- Con respecto a la variable *con quién se esta los fines de semana* hay que decir que explica el 53,9% y este factor representa el 12,60% (23,38% del total del espacio de los factores).
- Respecto a la variable *horas que se pasan viendo la televisión* hay que decir que la estructura factorial explica el 59,1% y este factor representa el 10,17% (17,21% del total de los factores).

- La variable *tipo de películas* que se ven explica el 55,3% de la varianza total lo que representa el 13,98% (25,29% de la varianza explicada por los dieciséis factores).
- La variable *con quiénes se meten*, tiene un poder explicativo del 60,5% lo que supone un valor explicativo en este factor del 9,98% (16,49% del total de los factores).

Como hemos podido comprobar hay dos factores que son más significativos y que determinan a los sujetos agresores y a las víctimas. Estos factores son el factor 1 y el 2.

El factor 1, toma las variables de tener miedo en el colegio, estar aislado, sin amigos y temer a los compañeros. Estas tres variables resumen las características principales que tienen todos las víctimas y que las diferencia del resto de alumnos, incluidos los agresores.

El factor 2, resume las características principales que muestran los agresores, estas son: no tener interés por lo que se les enseña y consider que son mal tratados por los profesores.

Para finalizar este análisis, una vez descritos los factores encontrados, pasaremos a confirmar estos factores resultantes, mediante el análisis de cluster.

8.6.- ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE K MEDIAS.

El análisis de agrupaciones (clusters) es un conjunto de procedimientos que pueden usarse para pasar las puntuaciones en factores a una tipología. A través del análisis de agrupaciones podemos identificar las personas con patrones similares de puntuaciones a través de diferentes factores de cluster para ver si las agrupaciones son o no parecidas con las halladas en el análisis factorial

El análisis de conglomerados lo que pretende, por tanto, es clasificar a toda la muestra en un número reducido de grupos. Estos grupos deben de ser excluyentes, de forma que sea máxima la distancia entre las medias grupales y mínima la desviación intergrupala. Por tanto, este análisis tiene dos facetas, por un lado, establecer qué variables colaboran en la discriminación significativa entre grupos. En segundo lugar, establecer las funciones discriminantes o combinaciones de predictores que separan a un grupo de otro y que a su vez permitirán predecir a los miembros de cada grupo. Al final del análisis se genera un gráfico que se denomina dendrograma y es el que vamos a presentar en esta investigación, obviando todos los cálculos intermedios ya que no aportan información adicional.

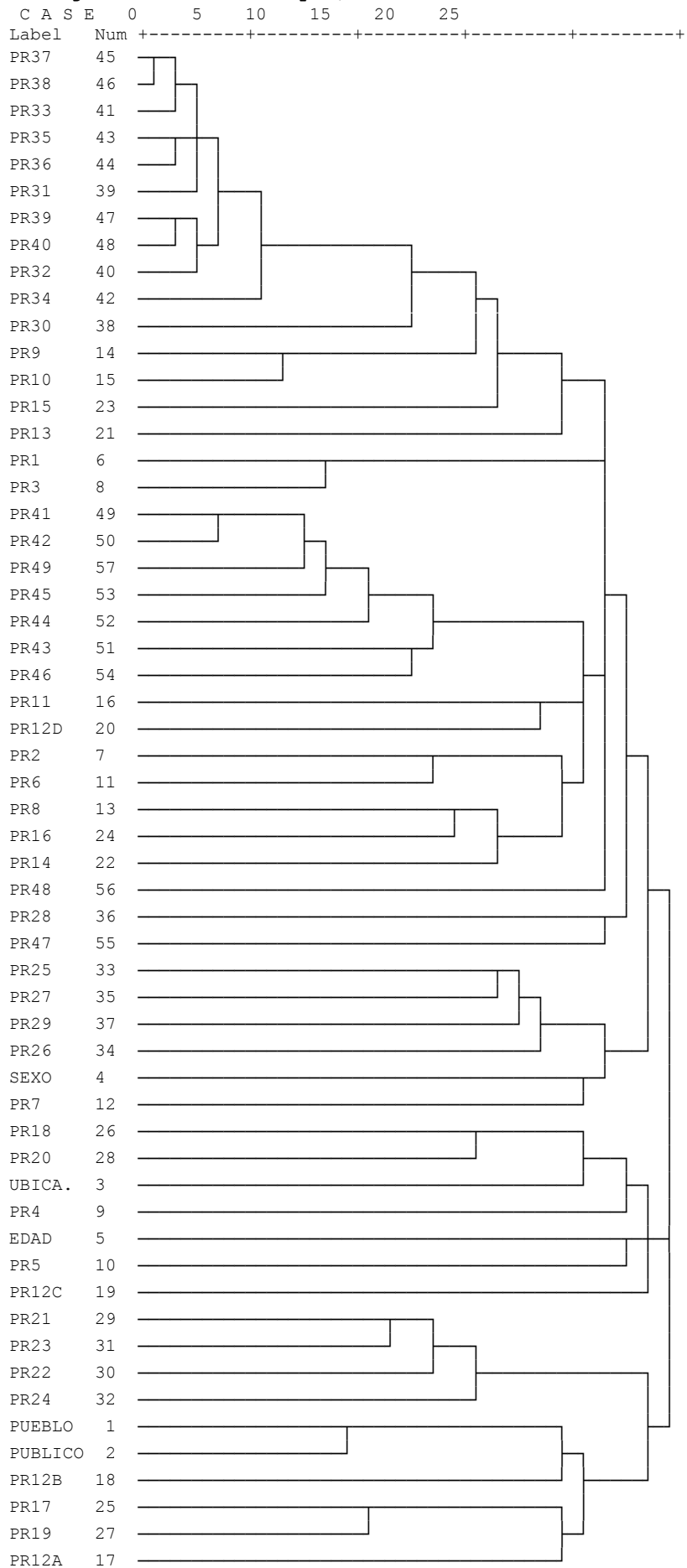
Como puede observarse en el dendrograma, que mostramos más adelante, existen dos agrupaciones que se producen a poca distancia. La primera de ellas corresponde a las preguntas de ser víctima (ítem 37, ítem 38, ítem 33, ítem 35, ítem 36, ítem 39, ítem 40, ítem 32, ítem 34 e ítem 30). Esta agrupación nos confirma los datos obtenidos en el análisis factorial, en el que el primer factor y más representativo correspondía a la agrupación de preguntas que daba lugar al perfil de las víctimas.

La segunda agrupación corresponde a las preguntas de ser agresor (ítem 41, ítem 42, ítem 49, ítem 45, ítem 44, ítem 43 e ítem 46). Al igual que en el

caso anterior, confirmamos la caracterización de un grupo de agresores que responden de forma similar a estas preguntas.

Posteriormente se van agrupando otras preguntas hasta hacer un sólo grupo, en el que estarían todos los sujetos de la muestra. Con este dendrograma confirmamos los datos obtenidos en el análisis factorial y al mismo tiempo observamos la complejidad de las relaciones que se establecen entre las variables que estamos estudiando y el *bullying*.

Dendrograma (Between Groups), Rescaled Distance Cluster Combine



9.- CONCLUSIONES.

La propuesta inicial de esta investigación fue conocer la incidencia que existe en Granada y su provincia del fenómeno denominado *bullying* y, asimismo, averiguar los elementos o variables que inciden en la aparición y el mantenimiento de esta conducta. El fin último de este estudio, una vez determinadas dichas variables, sería que en un futuro se pudiese resolver el problema de la agresión, pues ésta no podrá eliminarse si no se conocen las variables que inciden en ella.

Con esta investigación creemos que hemos conseguido los objetivos planteados, además de recabar otro tipo de información que nos ha parecido relevante.

A continuación, vamos a resumir brevemente la incidencia del *bullying*, cómo se está produciendo y las variables que están influyendo tanto en el grupo de los agresores como en el de las víctimas, según el análisis de los datos realizado en esta investigación:

a) Incidencia del *bullying*.

La incidencia de este fenómeno recogida por distintos investigadores se sitúa entre el 20-30%. En nuestra investigación el **porcentaje de víctimas** es del 23,1%. Además, hay que resaltar que un 24,6% de las víctimas sufren este trato desde que comenzó el curso, lo que nos proporciona una idea de la gravedad de la situación y de lo difícil que resulta salir de esta dinámica *bully*. El **porcentaje de agresores** es del 34%, aunque el 30,2% de la muestra consideren que lo hacen esporádicamente. También hemos deducido que el **porcentaje de agresores-víctimas** es del 10,8%. A la vista de estos resultados, consideramos preocupante esta situación. Al menos hay un adolescente por cada 25 que reconoce ser un agresor habitual, lo cual supone que, como promedio, habrá un chico en cada clase que intimida a otros compañeros con bastante frecuencia.

Un dato que hemos encontrado diferente con respecto a otras investigaciones ha sido el porcentaje de alumnos que se sienten **rechazados**, ya que comprobamos que un 36,5% de los encuestados se siente aislado, aunque algunos reconozcan que este rechazo es esporádico. El adolescente que ha sufrido rechazo social durante un largo periodo de tiempo es más propenso a sentir soledad que otro alumno que ha sufrido este rechazo de forma esporádica. Este sentimiento de soledad puede provocar cierto pesimismo sobre la competencia en las relaciones con los iguales, influyendo en el aislamiento que el propio adolescente genera a su alrededor.

Conocemos que la relación con los iguales y el ser aceptado son aspectos cruciales para el desarrollo social, cognitivo y emocional del ser humano. Si un adolescente es rechazado habitualmente y no interacciona con sus compañeros, se verá privado de las relaciones interpersonales así como del apoyo que proporciona el grupo de iguales, pudiendo llegar a manifestar en un futuro problemas de adaptación social.

b) Características de las conductas agresivas.

En cuanto a la forma de manifestación de las agresiones, ordenadas de mayor a menor frecuencia están: los insultos, las agresiones físicas, el aislamiento social y el culpar a compañeros de clase por acciones que no han cometido.

Los alumnos que son agredidos no suelen hablar del asunto con nadie en un porcentaje del 37,5%, mientras que existe un 34% de ellos que lo comentan con los amigos. Estos datos suponen que en un 71,5% de las ocasiones existe un desconocimiento por parte de los adultos, ya que sólo un 19,7% de las víctimas comentan a sus padres o a los profesores lo que les está sucediendo. Estos datos indican que existe un desconocimiento de la magnitud de este problema. Ni los padres ni los profesores conocen quiénes son las víctimas.

En cuanto al lugar donde se producen las agresiones, en la mayoría de los casos, éstas se realizan dentro de la clase, seguidas de aquellas que las víctimas son agredidas en cualquier lugar.

Preguntados los motivos por los que los alumnos agreden, la mayoría de los encuestados agreden por bromear, en un 49,2% de los casos. Otros alumnos agreden porque han sido provocados con anterioridad, en un porcentaje del 42,2%.

La mayoría de los encuestados opina que las víctimas son alumnos normales y sólo en un 20,9% de las ocasiones el agredido presenta alguna diferencia psíquica o física con respecto al resto de los alumnos.

c) Quién agrede.

La mayoría de las agresiones son llevadas a cabo por compañeros de la misma clase y, normalmente, son estudiantes de la misma edad. Únicamente en un 7,7% de las ocasiones los agresores son más pequeños que su víctima y en un 17% de las veces, las agresiones son provocadas por alumnos mayores que el agredido. Además, la agresión se suele producir por un sólo individuo en un porcentaje del 60%, frente a un 40% restante, en las que para agredir se unen varios individuos.

Al igual que en la mayoría de las investigaciones anteriores, en ésta los varones duplican la incidencia en agresión frente al **sexo** contrario.

d) Actitud ante los agresores y ante la agresión.

Cuando un alumno agrede a otro, el 66,4% de los estudiantes no rechaza al agresor, el 27,5% de los estudiantes anima a que la agresión se produzca y el 6,1% restante rechaza al agresor. A estos datos hay que añadir que un 30,3% los alumnos entienden que en determinadas situaciones se agrede o, incluso, les parezcan bien estas agresiones. Por otro lado, los agresores se sienten bien en la mayoría de las ocasiones después de cometer un acto agresivo.

De estos resultados inferimos que existe un refuerzo que mantiene

estas conductas agresivas. Los adolescentes presentan unas necesidades de autoafirmación, tanto personal como a nivel de grupo, deducimos que el grupo de iguales debe estar reforzando este tipo de comportamientos. En el caso de que los compañeros no hagan nada, la autoafirmación sería a nivel personal, sintiéndose el agresor superior al agredido; por otra parte, si los compañeros apoyan la acción, no la rechazan, animan a que se realice, o consideran un líder a quien las realiza, se produciría una autoafirmación a nivel de grupo, ya que en estos casos es el mismo grupo quien le proporciona la prueba de su superioridad.

Además, hay que resaltar que, en la mayoría de los casos, cuando se presencian agresiones, los alumnos no hacen nada, aunque creen que deberían intervenir. Un 10,3% de los encuestados piensa que no deben meterse en lo que no les interesa, y sólo un 8,7% de las veces en que tienen lugar estas agresiones, interviene un adulto.

Para poder modificar la conducta agresiva tenemos que contar con los estudiantes que no hacen nada cuando conocen o presencian agresiones. Estos alumnos deben participar en el rechazo a la violencia y en el rechazo de aquellos que la manifiestan, de esta forma, eliminando parte de los reforzadores que mantienen esta conducta, en algunos casos, ésta podría llegar a desaparecer, como es el caso de estudiantes que agreden por bromear, y, en otros casos, al menos podría reducirse esta conducta agresiva.

9.1.- VARIABLES QUE INCIDEN EN LAS CONDUCTAS DEL AGRESOR Y DE LA VÍCTIMA.

Al realizar los cruces de la pregunta “ser agresor” y “ser víctima” con las variables que estamos estudiando (variable colegio, familia, edad, sexo, etc.), los resultados obtenidos los podemos resumir en:

a) Variable colegio:

La ubicación del colegio influye en la agresión, de forma que se producen más agresiones en los colegios de los pueblos que en los colegios de Granada capital. Esto puede ser debido a las diferentes crianzas que se dan en ambos lugares. En las zonas rurales la educación familiar y el tipo de vida están orientadas hacia espacios más abiertos que en las ciudades. Ello provoca que los juegos que los niños tienen, sean, por regla general, más agresivos y violentos que en las zonas urbanas. De estos juegos que se realizan desde pequeños se aprenden formas de conducta más agresivas que las que se aprenden en las ciudades.

El que haya mayor o menor agresión no depende de si el colegio es público o concertado, pues se da por igual en ambos casos. Aunque inicialmente pudiésemos pensar que en los colegios concertados hay mayor vigilancia, o que asisten niños de clases sociales más altas, etc., hemos comprobado que este fenómeno del *bullying* se reparte por igual en ambos tipos de colegios.

Sí influye la ubicación más o menos favorecida o marginada del colegio en lo referente al número de agresiones, produciéndose más agresiones en las zonas deprimidas que en las normales o favorecidas. En los colegios cuyos pueblos están ubicados en zonas deprimidas, se producen más agresiones que en colegios ubicados en otras zonas. En las zonas marginadas hay una mayor lucha por la supervivencia y, por ello, a veces hay que utilizar métodos virulentos. Esta violencia que se observa en la calle es asimilada por los chicos que allí viven, quienes aprenderán que para conseguir lo que se desea, una de las formas más eficaces es la fuerza y el imponerse al otro.

Por el contrario, el tipo de colegio no influye en ser víctima, es decir, no importa estudiar en un colegio público o concertado, rural o urbano, o que éste se sitúe en zona deprimida o favorecida. En cualquiera de estos

casos, estas variables no van a tener repercusiones en que un alumno sea más o menos agredido.

b) Variable sexo:

A la vista de los resultados obtenidos, hay un mayor número de agresores hombres que mujeres. La proporción de hombres agresores, aunque algunos lo sean esporádicamente, es de un 40,5%, mientras que en las mujeres este porcentaje es del 27,7%. Consideramos que estas diferencias no se deben a los factores biológicos determinados por el sexo, sino a las diferencias de género que se producen entre los dos sexos.

Los hombres son más agredidos que las mujeres, pero esta diferencia es poca ya que hay un 24,4% de hombres agredidos y un 21,9% de mujeres agredidas, aunque la mayor parte de ellos, hombres y mujeres, consideran esporádicas estas agresiones. En lo que sí hemos constatado diferencias es en la forma de manifestación de las agresiones según el sexo: los chicos son agredidos físicamente, insultados, chantajeados y amenazados más que las chicas. Las chicas sufren la agresión principalmente siendo aisladas, siendo culpadas de cosas y haciendo cosas que no desean. Como comprobamos, las formas de ejercer el abuso se manifiestan de forma diferente en los dos sexos: mientras que las chicas no suelen usar la fuerza física, los chicos sí lo hacen y, como ya han resaltado numerosos estudios, las chicas padecen unas formas de intimidación más sutiles que los chicos.

c) Variable edad:

En el intervalo de edades que nosotros hemos considerado en este estudio hemos podido comprobar que la edad sí influye en el *bullying*, de forma que a medida que aumenta la edad disminuye el número de agresores y el número de víctimas. No podemos dar por sentado, sin embargo, que los agresores dejan de serlo con el paso del tiempo o con el simple crecimiento. Diversos estudios han demostrado la relación existente entre ser agresor en la infancia y en la adolescencia con las conductas delictivas y el consumo de

drogas durante la edad adulta. Una parte de estos alumnos agresivos, cuando maduran, aprenden nuevas formas de resolver los problemas, aprenden a dialogar y a llegar a acuerdos, y no hacen uso de la violencia. Esta es la causa de que los chicos a los 17-18 años no presenten, normalmente, este tipo de conductas que estamos investigando. Por otra parte, los alumnos mayores no suelen ser victimizados por otros menores que ellos.

d) Variable relaciones familiares:

Aquellos alumnos que usan la fuerza en la relación con sus hermanos, los que suelen discutir con sus padres, seguidos de los estudiantes cuyos padres son muy restrictivos o laxos en la educación de sus hijos, son los que más agreden y los que más agresiones padecen.

Las relaciones familiares son buenas predictoras del *bullying*. Las conductas agresivas que se observan en la familia se aprenden y se generalizan a otros ambientes como la escuela. Los padres y los hermanos sirven de modelos para el aprendizaje de este tipo de conductas. Por otra parte, el tipo de educación, restrictiva o laxa, también parece influir en estos procesos agresivos. Si la educación es restrictiva los niños no conocen el porqué de la norma, sólo saben que deben cumplirla. Estos niños, cuando crecen, se revelan a obedecer las normas establecidas, sólo por el placer de no cumplirlas.

En el caso contrario están los niños que han tenido una educación laxa. Estos estudiantes suelen ser caprichosos, consentidos y obtienen lo que desean aunque para ello deban hacer uso de la fuerza.

e) Variable satisfacción escolar:

Aquellos alumnos implicados en el *bullying* no suelen sentirse bien en el colegio, no les preocupan las calificaciones, no tienen interés por los contenidos que se imparten y presentan bajo rendimiento escolar. Además opinan que son tratados mal por parte de los profesores.

Las víctimas tienen miedo de estar en el colegio, y ese miedo lo sienten fundamentalmente hacia el resto de los compañeros. Asimismo, las víctimas también presentan peor rendimiento académico que los agresores.

No creemos que este desinterés por los estudios o las malas calificaciones obtenidas sean la causa de ser agredido, sino que son más bien su consecuencia. Los alumnos que sufren agresiones no se encuentran a gusto en clase debido a la ansiedad y a la angustia que pasan en el colegio, donde conviven con su agresor. Esta situación es dolorosa y se traduce en absentismo escolar, en bajas calificaciones y desinterés por los estudios. La víctima está pensando en el ridículo que siente ante los compañeros y en el próximo ataque que sufrirá; de esta forma, presentará problemas diversos como la falta de concentración y, en ocasiones, su temor llegará incluso a producirle depresión. En algunos países como Japón, los estudiantes victimizados y, sobre todo, los que son aislados socialmente, llegan al suicidio con bastante frecuencia.

f) Variable socio-económico familiar:

La variable económica y social no parece influir demasiado en el comportamiento de los agresores. Existen alumnos violentos en todas las clases sociales, con independencia de los estudios de los padres o de su nivel económico. Podemos decir que hay niños mal educados en todos los niveles sociales y en todas las culturas. Actualmente, debido al tipo de vida que se impone, no se dedica el tiempo necesario a los hijos, y se deja su formación a cargo de instituciones como el colegio, sin que los padres parezcan ser conscientes de que, aunque el colegio forma a las personas, hay una serie de aspectos dentro de la educación que son previos y que se deben enseñar y reforzar en el seno familiar. Por otro lado, no todo se aprende en la familia o en el colegio; muchas conductas son aprendidas por la mera observación, bien a través de los medios de comunicación, bien por medio de los amigos o de lo que se observa en la calle, por lo que la conducta agresiva está influenciada por múltiples variables interconectadas.

El nivel social y económico familiar sí influye en la posibilidad de ser víctima, de forma que, cuando mejoran los estudios y el trabajo de los padres, disminuye la probabilidad de ser víctima. Las víctimas, según distintas investigaciones, presentan menor autoestima que los agresores o que los sujetos no implicados en el *bullying*. Suponemos que el nivel social y económico familiar está influyendo en esta autoestima baja, pero es algo que no podemos confirmar y que dejamos abierto para otras investigaciones.

g) Variable tiempo libre y aficiones:

Los alumnos implicados en la dinámica *bullying*, pasan más tiempo viendo televisión y frente al ordenador que el resto de estudiantes. Así, las agresiones producidas y recibidas aumentan conforme aumenta el número de horas frente a estos aparatos.

El tipo de programas de televisión preferidos también influye en la agresión, de forma que los alumnos a los que les gustan los dibujos animados son los menos agresivos y, a su vez, a los que más se les agrede. Por otra parte, los alumnos agresores sienten predilección por las películas de acción, aventuras y terror, mientras que a los alumnos agredidos no suelen gustarles estos tipos de películas.

Aunque esta variable influye en estos dos grupos de sujetos, lo hace de distinta forma:

A los agresores les agrada ver televisión y jugar con el ordenador, y cuanto más tiempo dedican a este entretenimiento, más agresiones realizan. Los medios de comunicación, y, concretamente, las películas de aventuras, acción y terror, ejercen una gran influencia sobre la conducta en general y más aún, si los sujetos no han madurado lo suficiente. Los adolescentes aprenden las conductas violentas de estos medios de comunicación, que, desgraciadamente cada vez con mayor frecuencia, ofrecen al público una serie de imágenes, noticias o programas en los que la violencia y sus conductas asociadas difícilmente pueden ser ignoradas.

En el caso de las víctimas, éstas utilizan la televisión y otro tipo de entretenimientos que pueden hacer solas en casa, rehuyendo el trato con otros compañeros, de forma que ellas mismas se procuran una especie de aislamiento, creyéndose tal vez más amparadas o seguras si están solas que si están en compañía, por temor a ser agredidas. Con esta conducta, en el fondo, no sólo no solventan nada, sino que empeoran su situación, pues al no relacionarse con otros sujetos de su edad, no mejoran sus relaciones sociales, no se hacen amigos, y las víctimas siguen aisladas en el colegio, donde conviven con sus agresores, y vuelven a ser agredidas. El ver la televisión o estar con el ordenador no mejora el aislamiento que sufre la víctima ni evita que ésta deje de serlo. Además, consideramos que el hecho de que a las víctimas les gusten los dibujos animados, puede ser un indicativo de que estos sujetos son menos maduros que otros alumnos de su edad. Ésta también puede ser una causa de que el agresor se meta con ellos y no con otros individuos.

h) Variable relación con los compañeros:

En cuanto a la relación con los compañeros hay que resaltar que, a medida que aumenta el número de amigos, la agresión también aumenta.

Los alumnos que agreden no se sienten aislados del resto, pero sí sienten que otros a su vez les han tratado mal. Cuanto mayor es la agresión recibida, tanto mayor es la agresión producida. En la medida que el número de amigos aumenta, es normal que surjan más conflictos entre ellos. Si la forma que tienen de resolver estos conflictos es mediante la violencia por parte de alguno de ellos, los otros intentarán defenderse de esa agresión, agrediendo ellos a su vez.

Los agresores entienden y apoyan otras agresiones y, cuando presencian un maltrato, en vez de mediar en la situación, en la mayoría de los casos, aprovechan y se unen a los agresores para agredir ellos también. Conocemos que la responsabilidad individual se pierde cuando se forma parte de un grupo; por esta circunstancia, los alumnos propensos a la

violencia, procuran ejercerla siempre que pueden y con mayor facilidad si sus acciones caen en el anonimato del grupo.

Las víctimas suelen ser rechazadas y, a medida que aumenta el rechazo por parte de los compañeros, se sufren más agresiones. Además, no suelen ser defendidas por nadie, salvo esporádicamente por otros compañeros, y cuando las víctimas presencian otras agresiones normalmente no hacen nada por cortar la situación, y sólo en un 5,8% de los casos informan a un adulto. Los sujetos agredidos suelen ser niños aislados, que no tienen amigos, por lo que resulta más fácil hostigar a estos sujetos que a otros, ya que nadie saldrá en su defensa. Por otra parte, estos sujetos presentan baja autoestima, sienten vergüenza de ser atacados y no son capaces de defenderse, por lo que ellos mismos se aíslan del resto del grupo por el ridículo que sienten y la impotencia ante su agresor.

En la medida que se pudiese dar apoyo y aumentar las relaciones de estos sujetos con sus compañeros, las víctimas mejorarían su autoestima, no se sentirían tan vulnerables, no tendrían miedo ni sentirían vergüenza de contar este tipo de problemas a personas mayores y, en general, mejoraría el estado de ánimo de estos sujetos.

9.2.- PESO DE LAS VARIABLES.

En esta investigación nos hemos preguntado cuál de las variables estudiadas es la que tiene mayor influencia en la aparición de esta conducta agresiva. Al realizar el análisis factorial y ver sus resultados, podemos decir que estamos ante una conducta que está influenciada por múltiples variables y que, tomadas aisladamente, no pueden explicar la aparición y mantenimiento del *bullying*. Por tanto, la interacción que tienen entre sí las distintas variables estudiadas, hace pensar que resulta bastante difícil hacer una intervención sin tener en cuenta cada una de las variables que nos han resultado significativas.

La conducta es consecuencia de múltiples elementos, y, en nuestro caso, no podemos separarlos para intervenir en uno o en otro. El análisis factorial nos demuestra que es tal la interacción entre estas variables que no se puede explicar el fenómeno *bullying* tomando aisladamente alguno de los factores.

Es frecuente que la variable familia esté relacionada con la ubicación del colegio en zonas más o menos marginales, porque generalmente se va a estudiar en la zona de residencia familiar y, dependiendo de la economía, el barrio de residencia será mejor o peor. Por otra parte, esta variable se va a relacionar con el tipo de colegio rural o urbano en el que se estudia. Al mismo tiempo, la residencia influirá en el tipo de amigos que se tienen, a lo que dedican su tiempo dichos amigos, etcétera. Por último, todos los factores antes señalados están incidiendo en la satisfacción escolar y en las calificaciones, ya que la variable económica familiar influye en la residencia y ésta a su vez en la ubicación del colegio; análogamente, la ubicación influye en el tipo de alumnos que estudian en ese centro y, según sean éstos, variará a lo que dediquen su tiempo libre y las inquietudes que tengan; siguiendo la cadena de razonamientos, los amigos a su vez influirán en la conducta que el sujeto manifieste y, por tanto, en la agresión.

Por tanto, no podemos limitarnos a uno o a unos pocos aspectos de la realidad en que se encuentra el adolescente, sobre todo si tenemos en cuenta la multicausalidad y complejidad del fenómeno que estamos estudiando. Se precisa, por tanto, una actuación integral que tenga en cuenta todas las variables a la vez, fundamentalmente aquellas que afectan a los valores como forma de rechazo de la violencia.

**BIBLIOGRAFÍA Y DIRECCIONES DE
INTERNET RELACIONADAS**

BIBLIOGRAFÍA.

- AHMAD, J. Y SMITH, P.K. (1994): "Bullying in schools and the issue of sex differences". En John Archer (Dir.) *Male violence*. London: Routledge.
- AGUADED GÓMEZ, J.I., FERIA MORENO, A., PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A., MONESCILLO PALOMO, M. (1996): "Medios de comunicación: desde la calle a la escuela". En CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Ed. Vol. I.
- ANDREOU, E. (2000): "Bully/victim problem and their association with psychological constructs in 8-to 12- year-old greek schoolchildren". *Aggressive Behavior* Vol. 26, pp. 49-56.
- ANDREW RODRÍGUEZ, J.M., PEÑA FERNÁNDEZ, M.E.Y MARTÍN, J. (1999): "diferenciación sexual en el grado de justificación de la agresión" *Boletín de Psicología*. n. 64, pp.45-56.
- ANDREW RODRÍGUEZ, J.M., PEÑA FERNÁNDEZ, M.E.Y GRAÑA GÓMEZ, J.L. (2000): "estudio de las atribuciones como moduladores cognitivos de la agresividad, ira y hostilidad en jóvenes y adolescentes". *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*. Vol. 1, pp. 11-24.
- AGUADED GÓMEZ, J.I., FERIA MORENO, A., PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. Y MONESCILLO PALOMO, M. (1996): "Medios de comunicación: desde la calle a la escuela". En CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Vol. I.
- ANGULO SAINZ, J.A. (2001): "Aprendizaje y convivencia en educación infantil y primaria. Profesores conscientes, profesores competentes".

- En Fernández García I. (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- ANTON ARES, P. (1995): “*Influencia de los videojuegos en el aprendizaje y en el comportamiento del niño*”. Tesis Doctoral. Universidad de Comillas.
- ARCHER, J. (1988): “*The behavioural biology of aggression*”. Cambridge University.
- ARNOLD, F. (1994): “Bullying, a tale of everyday life: reflections on insider research”. *Educational Action Research*, n. 2, pp. 183-194.
- ARORA, C. M. J. (1994): “Is there any point in trying to reduce bullying in Secondary School?”. *Educational Psychology in Practica*, n. 10, pp. 155-163.
- BALDRY, A. C. Y FARRINGTON, D.P. (2000): “Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles”. *Journal of Community & Applied Social Psychology* Vol. 10, pp. 17-31.
- BANDURA, A. Y WALTERS, R. (1963): “Aggression”. En Stevenson, H.W., Kagan, J. Y Spiker, J.C. (Dirs). *Child Psychology: the sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- BANKS, R. (1998): “La intimidación en las escuelas”. *Clearinghouse on elementary and early Childhood Education*. ERIC_Digest.
- BARAJAS, C. Y LINERO, M.J. (1991): “La familia como contexto de socialización”. En Clemente, R.A. y otros. *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.

- BARRIOCANAL CANTORAL, L.A. (2001): “Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas”. En Fernandez García I. (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- BATES, J. E., BAYLES, K Y OTROS (1991): “Origins of Externalizing Behavior Problems at Eight Years of age”. En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 93-117.
- BATSCHE, G.M. Y KNOFF, H.M. (1994): “Bullies and their victims: understanding a perspective problem in the schools”. *School Psychology Review*, n. 23 (2) pp. 165-174.
- BERKOWITZ, L. (1996): *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- BERNABEU MORÓN, N. (1996): “La educación en materia de comunicación en la reforma educativa”. En CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Vol. I.
- BERTHOLD, K., HOOVER, J.(2000):“Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA”. *School Psychology International*, Vol. 21, n. 1, pp. 65-78.
- BESAG, V.E. (1989): “Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management”. *Open University Press*. Buckingham, England.
- BOEHM, C.(2000): “Conflict and the evolution of social control”. *Journal of Consciousness Studies*, Vol. 7, nos. 1/2, pp. 79-101.
- BRAUNGART, R.G. Y BRAUNGART M. M. (1998): “Political socialization abd education”. Elsevier Science [CD-ROM], Encyclopedia of Education y Encyclopedia of Higher Educación [2002, 15 de diciembre]

- BROWNE, K Y FALSHAW, L. (1996): “Factors related to bullying in secure accommodation”. *Child Abuse Review*, Vol. 5, pp. 123-127.
- BUCKINGHAM, D. (2002): *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- BURNSTEIN, E. Y WORCHEL, P. (1962): “Arbitrariness of frustration and its consequences for aggression in a social situation”. *Journal of personality*, n. 30, pp. 528-541.
- CAIRNS, R.B. AND CAIRNS B.D. (1991): “Social cognition and Social Networks: a Developmental Perspective”. En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 249-274.
- (1994): “Lifelines and risks: pathways of youth in our time”. *Cambridge University Press*, New York.
- CALLEJON ESPINOSA, M^a. M. (2001) “El clima del aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores”. En Fernandez García I. (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- CAMPART, M. Y LINDSTRÖM, P. (1997): “Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva”. *Revista de Educación* n. 313, pp. 95-119. MEC.
- CAMPOY ARANDA, T.J. (2000): “Los conflictos en el centro educativo”. En CAMPOY ARANDA, T.J. Y PANTOJA VALLEJO, A. (Dirs.). *Orientación y calidad docente: pautas y estrategias para el tutor*. EOS: Madrid .
- CARNEY, J.V. (2000): “Bullied to Death: Perceptions of Peer Abuse and suicidal Behaviour during adolescence”. *School Psychology International*, Vol 21, n. 2, pp. 13-223.

- CARNEY, A.G., MERRELL, K.W. (2001): "Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem". *School Psychology International*, Vol 22, n. 3, pp. 364-382.
- CARTWRIGHT, N. (1995): "Combating bullying in a secondary school in the United Kingdom". *Journal for a Just and Caring Education* Vol. 1, n. 3, pp. 345-353.
- CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Ed. Vol. I.
- CASAMAYOR, G. (COORD), ANTUNEZ, S., ARMEJACH, R., CHECA, P., GINÉ, N., GUITART, R., NOTÓ, C., RODÓN, A., URANGA, M. Y VINAS, J. (1998): *Como dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Biblioteca de aula 128.
- CASTELLÓ MAYO, E. Y LÓPEZ GÓMEZ, A.M. (1999): "La escritura de la violencia en televisión: trayectos textuales para la ignición en la programación infantil". Centro Nacional de Información y comunicación educativa, en http://www.crnice.mecd.es/tv_mav/14_documento.htm. [2002, 5 de junio].
- CEA D'ANCONA, M. A. (1996): *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: síntesis.
- CEREZO RAMIREZ, F. (1992): "La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos". *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol XIV, pp. 131-145.
- (1997): *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- (2001): *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

- CEREZO, M.A. (1995): "Impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar". *Infancia y aprendizaje*, n. 71, pp. 135-158.
- CHAN, YIU-MAN (1997): "Educational Experiences of Chinese Pupils in Manchester". *Multicultural-Teaching*; Vol. 15, n. 3, pp. 37-42.
- CHARACH, A., PEPLER, D. Y ZIEGLER, S. (1995): "Bullying and school a canadian perspective: a survey of problems and suggestions for intervention". *Education Canada*, n. 35, pp. 12-18.
- CLEMENTE DÍAZ, M. Y VIDAL VÁZQUEZ, M. A. (1996): *Violencia y televisión*. Madris: Noesis.
- CLEMENTE, R.A., BARAJAS, C., CODES, S. DÍAZ, M.D., FUENTES, M.J. GOICOECHEA, M.A. GONZÁLEZ, A.M. Y LINERO M.J. (1991): *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.
- COIE, J. D., DODGE, K.A. (1988): "Multiple sources of data on social behavior and social status". *Child Development*, n. 45, pp. 425-431.
- (1993): "Continuities and changes in children's social status". *A five-year longitudinal study Merril-Palmer Quarterly*, n. 29, pp. 261-281.
- COIE, J. D., DODGE, K.A., TERRY, T., WRIGHT, V. (1991): "The role of aggression in peer relations: an analisis of aggression episodies in boy's play groups". *Child Development*, n. 62, pp. 812-826.
- COLÁS BRAVO, M. P. Y BUENDÍA EISMAN (1994): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- CONTRERAS, F. (1996): "Educación y comunicación" En CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Vol. I.
- CONSTANTINO, C., MERCHANT, C. (1997): *Creando sistemas de resolución de disputas*. Madrid: Granica.

- COSTA CABANILLAS, M., MORALES J.M. (1998): “¿Por qué hay niños que cuando jóvenes llegan a comportarse violentamente?. Claves para comprender el desarrollo de la violencia”. *Anuario de psicología jurídica*, Vol 8, pp. 163-179.
- COWIE, H (1998): “De espectadores a solidarios - la función de apoyo por parte de los compañeros contra la intimidación en la escuela”. *Ponencia de la Comisión Europea (DG XXII) bajo su iniciativa de Violencia en la Escuela, y el Departamento para Educación y Empleo*, Londres, RU.
- COWIE, H. Y BERDONDINI, L. (2001): “Children's reactions to cooperative group work: a strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders”. *Learning and Instruction*, n. 11, pp. 517-530.
- COWIE,H., NAYLOR,P., RIVERS,I., SMITH,P.K. Y PEREIRA, B.(2002): “Measuring workplace bullying”. *Aggression and Violent Behavior*, n. 7, pp. 33-51.
- COWIE, H. Y SHARP, S. (1994): “*How to tackle bullying through the curriculum*”. En Sharp y Smith (Dir.) *Tacking bullying in your school*. London:Routledge.
- COWIE, H. Y OTROS (1994): “Cooperation in the multi-ethnic classroom: the impact of cooperative group work on social relationships in middle schools”. *Taylor and Francais Publishers*. England.
- CRAIG, W. M. (1998): “The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children”. *Personality and Individual Differences*, Vol 24, pp. 123-130 .
- CRAIG, W. M., HENDERSON, K., MURPHY, J.G. (2000):“Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization”. *School Psychology International*, Vol. 21, n. 1, pp. 5-21.

- CUMBERBATCH, G. Y HOWITT, D. (1989): *A measure of uncertainty: The effects of the mass media*. Londres: Jonh Libbey.
- CUMMINGS, E.M., HOLLENBECK, B., IANNOTTI, R., RADKE-YARROW, M. Y ZAHN-WAXLER, C. (1986): "Early organization of altruism and aggression: developmental patterns and individual differences". En ZAHN-WAXLER, C., CUMMINGS, E.M., IANNOTTI, R (Dir.) *Altruism and aggression. Biological and social origins*, pp. 165-188. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNNINGHAM, P.B. Y HENGGELER, S.W. (2001): "Implementation of an empirically based drug and violence prevention and intervention program in public school settings". *Journal Clin Child Psychol*, n. 30 (2), pp. 221-232.
- DEBARBIEUX, E. (1997): "La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones". *Revista de Educación*, n. 313, pp. 79-93. MEC.
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ (1998): *El absentismo escolar: un problema educativo y social*.
- DEL MORAL PÉREZ, M^a.E. (1996): "Dibujos animados: ¿un escenario de igualdad o discriminación entre los sexos?". En CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Ed. Vol. I.
- DE ROSIER, M., CILLESEN, A.H.N., CIOE, J.D. Y DODGE, K.A., (1994): "Group social context and children's aggressive behavior". *Child Development*, n. 65, pp. 1068-1079.
- DERZON, J. H. (2001): "Antisocial behavior and the prediction of violence: A meta-analysis". *Psychology in the Schools*, Vol. 38, pp. 93-106.

- DÍAZ NOSTY, B. (1996): “Medios de comunicación y manipulación”. En CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Vol. I.
- DODGE, K.A., BATES, J.E., PETIT, G.S. (1990): “Mechanism in the cycle of violence”. *Science*, n. 250, pp. 1678-1683.
- DODGE, K.A., PRICE, J.M., COIE, J.D. Y CHRISTOPOULOS (1990): “On the development of aggressive ayadic relationchips in boy’s peer gropups”. *Humans development*, n. 33. pp. 260-270.
- DOLLARD, J., DOOB, L.W., MILLER, N.E., MOURER, O.H. Y SEARS, R.R. (1939): “frustration and aggression”. *Newhaven, conn.:* Yale University Press.
- DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, T. GARCÍA SERRANO, A.M. Y OTROS (1996): *Comportamientos no violentos: Propuestas interdisciplinares para construir la paz*. Madrid: Narcea.
- DOT, O. (1988): *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.
- DUBOW, E. F. Y CAPPAS, C. L. (1988): “Peer social status and reports of children’s adjustment by their teachers, by their peer, and by their self-ratings”. *Journal of School Psychology*, n, 26, pp. 69-75.
- EGIDO PORTELA, A. (1992): “*Evaluación y análisis diferencial de la agresividad en alumnos de EGB*”. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- ELLIOTT, D.S., Hamburg B.A. y Williams K.R. (Eds) (1998): “Violence in American School”. New York: Cambridge University Press.
- EME, R.F.(1979): “Sex differences in childhood psychopatology”. *Psychological Bulletin* n. 56, pp. 574-595.

- EPP, J. R. Y WATKINSON, A.M. (1999): *La violencia en el sistema educativo: el daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- ESCOFET, A., HERAS, P. Y OTROS (1998): “*Diferencias sociales y desigualdades educativas*”. Barcelona: Horsori.
- ESLEA, M. Y REES, J. (2001): “At what age are children most likely to be bullied at school?”. *Aggressive Behavior*, Vol. 27, pp. 419-429.
- ESTEBAN, M. Y CEREZO, F. (1992): “El fenómeno bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos”. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. XIV (2), pp. 131-145.
- FARRINTON, D.P. (1991): “Childhood Aggression and Adult Violence: Early Precursors and Later-Life Outcomes”. En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 5-25.
- FERIA MORENO, A. (Col.) Y MORÓN MARCHENA, J. A. (Col.) (1998): *Educación y publicidad*. Huelva: Grupo Comunicar.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- (Coors) (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- (2001): “Qué entendemos por disrupción”. En Fernandez García I. (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis .
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. D. (1997): “*Análisis evolutivo de la conducta agresiva y rechazo social en las relaciones entre iguales en alumnos de educación primaria*”. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, M. C. (1998): *Jóvenes violentos: causas psicosociológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.
- FIERRO, A. (1997): “La construcción de la identidad personal”. En MARTÍ, E. Y ONRUBIA, J. (Coord): *Psicología del desarrollo: El mundo adolescente* pp. 95-127. Barcelona:ICE/Horsory.
- FLOURI, E. Y BUCHANAN, A. (2002): “Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying.” *Aggressive Behavior*, Vol. 28, pp. 126-133.
- FLOURI, E., BUCHANAN, A. Y BREAN, V. (2002): “Adolescents' perceptions of their fathers' involvement: Significance to school attitudes”. *Psychology in the Schools*, Vol. 39, pp. 575-582.
- FOREHAND, R. Y LONG, N. (1991): “Prevention of Aggression and Other Behavior Problems in the Early Adolescent Years”. En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp 317-336.
- FUNK, W. (1997): “Violencia escolar en Alemania”. *Revista de educación*, n. 313, pp. 53-78. MEC.
- FURLONG, M., BABINSKI, L., POLAND, S., MUÑOZ, J., BOLES S. (1996): “Factors associated with school psychologists' perceptions of campus violence”. *Psychology in the Schools*, Vol. 33, pp. 28-37.
- GARCÍA BRULL, P. D. Y NÚÑEZ DE MURGA, J. (1992): *Hablando de agresión*. Universidad de Valencia.
- GARCÍA GALERA, M.C. (1996): “Percepción y reacción ante el discurso televisivo: la influencia de la programación violenta en el proceso de socialización infantil”. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- GARCÍA, I.F. Y PEREZ G.Q. (1989): "Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula: Spain". En ROLAND, E. Y MUNTHER, E. (Dir.): *Bullying and international perspective*. pp.41-52. London: David Fulton.
- GARCÍA SILBERMAN, S. Y RAMOS LIRA, L. (1998): *Medios de comunicación y violencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- GISPERT, I. (1997): "La reorganización de la vida social en la adolescencia". En MARTÍ, E. Y ONRUBIA, J. (Coord) *Psicología del desarrollo: El mundo adolescente*, pp. 95-127 Barcelona:ICE/Horsory.
- GLASS, G. Y SMITH, M. (1978): "*Meta-Analysis of research and the relationship of class-size and achievement*". San Francisco: Far West Laboratory of Educational Research and Development. Final Report.
- GLOVER, D., GOUGH, G., JOHNSON, M. Y CARTWRIGHT, N. (2000): "Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention". *Educational Research*, Vol. 42, n. 2, pp.141-156.
- GOMIDE, P.I.C. (2000): "A influência de los filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes". *Psicologia: reflexao e crítica*, Vol. 13 (1), pp.127-141. Disponible en Base de Datos ONLINE PSICODOC [2002, 18 de diciembre]
- GOTZENS, C. (1986): *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- GREENFIELDS, P. M. (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid:Morata.
- GUNTER, B. Y FURNHAM, A. (1998): "*Children as consumers: A psychological analysis of the young people's market*". Londres: Routledge.

- HARTUP, W. (1978): "Children and their friends". En McGurk, M. (Dir.) *Issues in Childhood Social Development*. Londres, Methuen, pp. 130-170.
- HAYES, S.C., RINCOVER, A. Y VOLOSIN, D. (1980): "Variables influencing the acquisition and maintenance of aggressive behavior: Modeling versus sensory reinforcement". *Journal of abnormal Psychology*, n. 89, pp. 254-262.
- HAYNIE, D.L., NANSEL, T. Y OTROS (2001): " Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth". *journal early edolescence*, n. 21 (1), pp. 29-49.
- HAZLER, R.J. (1996): "*Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimizacion*". Washinton DC: Accelerated Development.
- (1996): "Bystanders: an overlooked factor in peer on peer abus" *The Journal for the Professional*, Vol. 11, n. 2, pp. 11-21.
- HAZLER, R.J., MILLER, D.L., CARNEY, J.V. ET AL.(2001): "Adult recognition of school bullying situations". *Educational Research*, Vol. 43, n. 2, pp. 133-146.
- HINDE, R. A. Y GROEBEL, J. (1995): *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- HOFFMAN, L.W., PARIS, S. Y HALL, E. (1995): *Psicología del desarrollo hoy*. Vol. I. Madrid: Mc Graw Hill.
- JOHNSON, D.W.Y JOHNSON, R.T. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- HOKANSON, J.E. Y SHETLER, S. (1961): "The effect of over aggression on physiological aronsal level". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n. 63, pp. 446-448.

- HOOVER, J. and others (1993): "Perceived Victimization by School bullies: New Research and Future Direction". *Journal of Humanistic Education and Development*, Vol 32, n. 2, pp. 76-84.
- HOPKINS, J.R. (1987): *Adolescencia: años de transición*. Madrid: Pirámide.
- HOROWITZ DE R. (1998): *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- HUGH-JONES, S., SMITH, P.K. (1999): "Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer". *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, n. 2, pp. 141-158.
- HUICI, C. (sin fecha) "Efectos de los medios de comunicación de masas en las conductas agresivas". [ON LINE]. Disponible: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/CEMAV/Ricara%7E1.htm> [12/11/2002].
- HYNAN, D.J. Y GRUSH, J.E. (1986): "Effects of impulsivity, depression, provocation and time of aggressive behavior". *Journal of Research in Personality*, n. 20, pp.158-171.
- IRELAND, J. Y ARCHER J. (1996): "Descriptive analysis of bullying in male and female adult prisoners". *Journal of Community and Applied Social Psychology*, n. 6, pp.35-47.
- JAYME, M. Y SAU, V. (1996): *Psicología diferencial del sexo y el género, fundamentos*. Barcelona: Icaria.
- JOHNSON, D.W. Y COLS (1980): "The effects of cooperative, competitive and individualistic conditions on students problem solving performance". *American Educational Research Journal*, n.17, pp. 83-94.
- JOHNSON, D.W., Y JOHNSON, R.T. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

- JUUJÄRVI, P., KOOISTRA, L., KAARTINEN, J., PULKKINEN, L. (2001): "An aggression machine V. Determinants in reactive aggression revisited". *Aggressive Behavior*, Vol. 27, pp. 402-418.
- JUVONEN, J. (2001): "School violence: prevalence, fears, and prevention" *Rand Education*. Revista electrónica.
- KALLIOTIS, P. (2000): "Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment". *School Psychology International*, Vol. 21, n.1, pp. 47-64.
- KARATZIAS, A.; POWER, K.G. Y SWANSON V. (2002): "Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities?" *Aggressive Behavior* Vol. 28, pp. 45-61.
- KAZDIN, A.E. (1988): "*Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia*". Barcelona: Martínez Roca.
- KAZDIN, A. E. Y BUELA-CASL, G. (1997): *La conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- KHATRI, P., KUPERSMIDT, J.B., PATTERSON, C. (2000): "Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment". *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 345-358.
- KIMMEL, D. C., EZPELETA, L. Y WEINER, I.B. (1998): *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel Psicología.
- KENDALL, P.C., ROMAN, K.R. AND EPPS, J. (1991): "Aggression in Children/Adolescents: Cognitive-Behavioral Treatment Perspectives". En PEPLER, D., RUBIN, K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 341-357.

- KUMPULAINEN, K., RÄSÄNEN, E. Y HENTTONEN, I. (1999): "Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement", *Child Abuse & Neglect*, Vol. 23, pp. 1253-1262.
- KUMPULAINEN, K., RÄSÄNEN, E., Y PUURA, K. (2001): "Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying" *Aggressive Behavior*, Vol. 27, n. 2, pp. 102-110.
- KUMPULAINEN, K. Y RÄSÄNEN, E. (2000): "Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence ; An epidemiological sample". *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, pp. 1567-1577.
- LEDINGHAM, J.E. Y SCHWARTZMAN, A.E. (1984): "A 3-year follow-up of aggressive and withdrawn behavior in childhood: preliminary findings". *Journal of Abnormal Child Psychology*, n. 12, pp.157-168.
- LEWIS, H. Y ROSEMBLUM, L.A. (1982): "The child and its". *Family*, New York. Plenum Press.
- LIMPER, B.(2000): "Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands". *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp.125-134.
- LORENZ, Z (1980): *Sobre la agresión. El pretendido mal*. Madrid: Siglo veintiuno.
- LOWRY, R., SLEET, D., DUNCAN, C., POWELL, K. Y KOLBE, L. (1995): "Adolescents at risk for violence". *Educational Psychology Review*, n. 7 (1) pp.7-41.
- MACCOBY, E.E. (1980): "*Social development*". New York: Harcourt, Brace Jovanovich.

- MACCOBY, E.E. Y JACKLIN, C.N. (1980): "Sex differences in aggression: a rejoinder". *Child Development*, n. 51, pp. 964-980.
- MACDONALD, I.M., DA-COSTA, J.L. (1996): "Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for the study of educational administration". Ontario: Canada.
- MAINES, B. Y ROBINSON, G. (1994): "The No Blame Approach to bullying". *Meeting of the British Association for the Advancement of Science* (septiembre 1994).
- MAÑERU, A., RUBIO, E. (1992): *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. MEC, Madrid.
- MARTÍ, E. Y ONRUBIA, J. (Coord) (1997): *Psicología del desarrollo: El mundo adolescente*. Barcelona:ICE/Horsory.
- MELERO MARTÍN, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: . Siglo Veintiuno.
- MENESINI, E., ESLEA, M., SMITH, P.K., GENTA, M.L., GIANNETTI, E., FONZI, A., COSTABILE, A.(1997): "Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school". *Aggressive Behavior*, Vol. 23, pp. 245-257.
- MILLER, G.E. (1998): "Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do". *Psychology in the Schools*, Vol.35, pp: 190-192.
- MOOIJ, T. (1997): "Por la seguridad en la escuela". *Revista de Educación*, n. 313. pp. 29-52 MEC.
- MORALEDA, M. (1995): *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.

- MORENO OLMEDILLA, J.M. (2000): “*Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*”. Internet: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MUÑOZ, J. Y PEDRERO (1994): *Los efectos negativos de la televisión*. Salamanca: UNED.
- NAVARRO, J.F. Y MARTÍN, M. (2000): “Correlatos biológicos de la conducta agresiva y violenta en sujetos humanos”. En NAVARRO, J.F. (Coord.) *Bases biológicas de las psicopatologías*. Madrid: Pirámide.
- NOLIN, M.J. Y OTROS (1993): “Student victimization at school. Statistics in Brief”. *Nacional Center for Education Statistics* (Eds), Washington DC.
- O’CONNOR, D.B., ARCHER, J., WU, F.W.C. (2001): “Measuring aggression: Self-reports, partner reports, and responses to provoking scenarios” *Aggressive Behavior*, Vol. 27, pp. 79-101.
- O’DONNELL, CLIFFORD, R., EVANS, I.A., CROWELL, D.H. (1987): “*Childhood aggression and violence: sources of influence, prevention, and control*”. New York: Plenum Press.
- OLAFSEN, R. N., VIEMERÖ, V. (2000): “Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland” *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 57-65.
- OLLENDICK, T. Y HARSEN, M. (1988): *Psicopatología infantil*. Barcelona: Martínez Roca, Serie Universidad.
- OLWEUS, D. (1978): “Aggression in the schools. Bullies and whipping boys”. Washington, D.C., *Hemisphere Press*.
- (1979): “Stability and aggressive reaction patterns in males: A review”. *Psychological Bulletin*, n. 86. pp. 852-875.

- (1991): “Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Fact and Effects of School Based Intervention Program”. En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 411-446.
- (1995): *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'MOORE, M. (2000): “Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland” *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 99-111.
- O'MOORE, M. y KIRKHAM, C. (2001): ”Self-esteem and its relationship to bullying behaviour”. *Aggressive Behavior*, Vol. 27, pp. 269-283.
- ONRUBIA, J (1997): “El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente”. En MARTÍ, E. Y ONRUBIA , J. (Coord) *Psicología del desarrollo: El mundo adolescente*, pp. 95-127. Barcelona:ICE/Horsory.
- ORTEGA, RUIZ, R.. (1994): “Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros”. *Revista de Educación*, n.304. pp.55-67.
- (1995): “Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB”. *Infancia y sociedad*, n. 27-28. pp 191-216.
- (1997): “El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”. *Revista de Educación*, n.313, pp.143-158. MEC.
- (1997): “Violencia escolar y salud mental infantil” *Bienestar y protección infanti.*, n.3 pp. 352-364.

- (2000): *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A, Machado Libros.
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J. (1997): “Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares”. *Revista de Educación*, n. 313. pp. 7-27. MEC.
- ORTEGA RUIZ, R. Y OTROS (1999): “Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país”. En Carbonell y Fernández, J.L. (Director). *Aprender a vivir juntos* (Material de apoyo al programa “convivir es vivir” vol. III). Dirección provincial del MEC. Madrid
- O’CONNOR, A.M., MOORE, C., KIRKHAM Y SMITH, M. (1997): “Bullying behaviour in Irish schools: A Nation-wide study”. *Irish Journal of Psychology*, n.18, pp. 141-169.
- PALMER, E. J. Y HOLLIN, C. R. (2001): “Sociomoral reasoning, perceptions of parenting and self-reported delinquency in adolescents.” *Applied Cognitive Psychology*, Vol.15, pp. 85-100.
- PARKE, R.D. Y SLABY, R.G. (1983): “The development of aggression”. En P.H. Mussen (Dir.) *Handbook of child Psychology: Vol 4. Socialization, Personality and social development* (E.M. Hetherington, Ed), pp. 547-641. New York: Wiley.
- PATTERSON, G.R., CAPALDI, D. AND BANK, L.(1991): “An Early Starter Model for Predicting Delinquency”. En PEPLER, D., RUBIN. K. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 139-165.
- PEDREIRA MASSA, J.L. Y TOMAS, J. (2001): *Problemática de la adolescencia y otros aspectos de la edad evolutiva*. Barcelona: Laertes.

- PELLIGRINI, A.D., BARTINI, M. BROOCK, F. (1999): "School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence". *Journal of Educational Psychology*, n. 91, pp. 216-224.
- PEÑA FERNÁNDEZ, M.E., ANDREU RODRÍGUEZ, J.M., MUÑOZ RIVAS, M.J. (1997): "Diferencias sexuales en el comportamiento agresivo humano". *Revista Española de Psiquiatría forense, psicología forense y criminología*. n.3, pp.41-46.
- (1999): "Efectos de la visión de escenas violentas en la conducta agresiva infantil". *Psicothema*, Vol, 11, pp. 27-36.
- PEPLER, D. G., RUBIN. K. (1991): "The development and treatment of childhood aggression". *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers*.
- PERRY, D, G. (1998): "Aggression, development and socialization of". Elsevier Science [CD-ROM], Encyclopedia of Education y Encyclopedia of Higher Education [2002, 15 de diciembre]
- PERRY, D.G., KUSEL, S.J. Y PERRY, L.C. (1988): "Victims of peer aggression". *Developmental Psychology*, n. 245, pp.807-814.
- PERRY, D.G., WILLIARD, J.C. Y PERRY, L.C. (1990): "Peers perception of the consequences that victimized children provide aggressors". *Child Development*, n. 61, pp. 1310-1325.
- PIAGET, J. E INHELDER, B. (1969): *Psicología del niño*. Madrid:Morata
- PIKAS, A. (1989): "The common concern method for the treatment of mobbing". En Roland, E. y Munthe, E.(Dir.) *Bullying and international perspective*. London:David Fulton.
- PINILLOS, J. L. (1996): "La comunicación en el mundo de hoy". En CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Vol. I.

- POPE, A. W., MCHALE, S M. Y CRAIGHEAD, W.E. (1988): *Mejora de la autoestima; técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona. Martínez Roca.
- POPPER, K. R. Y ECCLES, J. C. (1985): *El yo y su cerebro*. Labor Universitaria.
- PORRO, B. (1999): *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
- PUIG ROVIRA, J.M. Y MARTÍN GARCÍA, X.(1998): *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- QUINTANA CABANAS, J.M.(2000): *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- RAMO TRAVER, Z. Y CRUZ MIÑAMBRES, J. (1997): *La convivencia y la disciplina en los centros educativos: normas y procedimientos*. Madrid: Escuela Española.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): “*Diccionario de la Lengua Española*”. (20ª. Ed.) Madrid: Real Academia Española.
- RENFREW, J. W. (1997): “*Aggression and its causes : a biopsychosocial approach*”. New York: Oxford University Press.
- RIGBY, K. Y COX, I. (1996):“The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers”. *Personality and Individual Differences*, Vol. 21, pp. 609-612.
- ROLAND, E. (2002): “Aggression, depression, and bullying others” *Aggressive Behavior*, Vol. 28, Pp. 198-206.
- ROLAND, E. Y IDSØE T.(2001): “Aggression and bullying” *Aggressive Behavior*, Vol. 27, Pp. 446-462.
- ROZENBLUM DE HOROWITZ, S. (1998): *Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito adolescente*. Buenos aires: Aique.

- RUBIN, K.H., BREAN, L.A. Y ROSE-KRASNOR, L.(1991): “Social problem solving and Aggression in Chilhood”. En PEPLER, D., RUBIN. K.: *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 219-246.
- RUBIN, K.H. Y DERBRA, J.P. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey:Laurence Erlbaum.
- RULE, B.G., TAYLOR, B. Y DOBB, A.R. (1987): “Priming effects of heat on aggressive thoughts”. *Social Cognition*, n. 5, pp. 131-144.
- SALMIVALLI, C. (2001): “Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?”. *Educational Research*, Vol. 43, n.. 3, pp. 263-278.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K. Y KARIN, K.B. (1996): “Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group.” *Aggressive Behavior*, Vol.22, pp. 1-15.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K.,BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. Y KAUKIAINEN, A. (1996): “Bullying as a group process: participant roles and their relation to social status within the group” *Aggressive behavior*, n. 22, pp. 1-15.
- SALMIVALLI, C., KARHUNEN, J. Y LAGERSPETZ K.M.J. (1998): “How do the victims respond to bullying?”. *Aggressive Behavior*, Vol. 22, pp. 99-109.
- SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN, M., LAGERSPETZ, K.M.J (1998): “Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up” *Aggressive Behavior*, Vol. 24, pp. 205-218.
- SALMIVALLI, C. Y NIEMINEN, E. (2002): “Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims” *Aggressive Behavior*, Vol. 28, pp. 30-44.

- SALMON, G., JAMES, A., Y SMITH, D.M. (1998): "Self reported anxiety, depression and self esteem in secondary school children". *British Medical Journal*, n. 317, pp. 924-925.
- SAPERAS, E. (1996): "Sociología de la comunicación" En CASADO, A. SÁNCHEZ, M^a.A.L., MARTÍN, M. Y OTROS (1996): *Comunicación y educación*. Granada: Armando Jiménez, Dir. Vol. I.
- SCHWARTZ, D. (1993) "Antecedents of Aggression and Peer Victimization: A Prospective Study". *Biennial Meeting of the Society Research in Child Development. New Orleans*.
- (1999): "subtypes of victims and aggressors in children's peer groups" *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 28, n.2, pp.181-192.
- SCHWARTZ, D., FARVER, J.M., CHANG, L., LEE-SHIN,Y. (2001): "Victimización in south Korean children's peer groups". *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 30, n^o.2, pp.113-125.
- SERRANO PINTADO, I. (1997): *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- SHARP, S. Y SMITH, P.K. (1994): "*Understanding bullying*" En Sharp y Smith (Dir.) *Tacking bullying in your school*. London:Routledge.
- (1994): "*School Bullying: insights and perspectives*". London: Routledge. ERIC
- SMITH, P.K. (1997): "Bullying in Life-Span Perspective: What can studies of School Bullying and Workplace Bullying Learn from each other?". *Journal of Community & Applied Social Psychology*, vol 7, pp. 249-255.
- (1999): "*The nature of school bullying: a cross-natural perspective*." London: Routledge.
- (2000): "Bullying and harassment in schools and the rights of children". *Children & society*, Vol.14, pp.294-303.

- SMITH, P.K. Y BRAIN, P. (2000): "Bullying in schools: Lessons from two decades of research" *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 1-9.
- SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J. OLWEUS, D., CATALANO, R., Y SLEE, P. (Dir.) (1999): "*The nature of school bullying: a cross-national perspective*". Londres y Nueva York: Routledge.
- SMORTI, A. Y CIUCCI, E. (2000): "Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools" *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 33-48.
- SOURANDER, A., HELSTELÄ, L., HELENIUS, H. Y PIHA, J. (2000): "Persistence of bullying from childhood to adolescence a longitudinal 8-year follow-up study", *Child Abuse & Neglect*, Vol. 24, pp. 873-881.
- STEVENS, V., DE BOURDEAUDHUIJ, I. Y VAN OOST, P. (2002): "Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school". *Journal of Youth and Adolescence*, n. 31 (6), pp. 419-428.
- STORR, A.(1995): "*La agresividad humana*". Madrid: Alianza.
- SUTTON, J. Y SMITH, P. K. (1999): "Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach" *Aggressive Behavior*, Vol. 25, pp. 97-111.
- TANAKA, T. (2001): "The Identity Formation of the Victim of 'Shunning'". *School Psychology International*, Vol. 22, n. 4 , pp. 463-476.
- TAPPER, K. Y BOULTON, M. (2000): "Social representations of physical, verbal, and indirect aggression in children: Sex and age differences" *Aggressive Behavior*, Vol. 26, pp. 442-454.
- TEGLASI, H. Y ROTHMAN, L. (2001): "STORIES A "Classroom-Based Program to Reduce Aggressive Behavior". *Journal of School Psychology*, Vol 39, pp. 71-94.

- THOMPSON, C.M. (1964): "Interpersonal psycho-analysis". N. York, Basis Books.
- TIEGER, T. (1980): "On the biological basic of sex differences in aggression". *Child Development*, n.51, pp. 943-963.
- TOMÁS J. Y BASSAS, N. (2001): *Problemática de la adolescencia y otros aspectos de la edad evolutiva*. Barcelona: Laertes.
- TORRANCE, D.A.(1997):"The Stanley Segal Award 'Do You Want to be in My Gang?': A Study of the Existence and Effects of Bullying in a Primary School Class". *British Journal of Special Education*, Vol. 24, n. 4, pp. 158-162.
- TORREGO J.C. (Coord) (2000): *Mediación de conflictos en institucioones eductaivas*. Madrid: Narcea.
- TRAIN, A. (1993): "Helping the aggressive child". London: *Souvenir Press* (Educational & Academic) Ltd.
- (2001): *Agresividad en niños y niñas : ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid : Narcea.
- TRIANES TORRES, M.O. V. (2000): *La violencia en contextos escolares*. Archidona: aljibe.
- TRIANES TORRES, M.O. V. Y MUÑOZ SÁNCHEZ A.M.O (1997): "Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención". *Revista de Educación* n. 313. pp. 121-142. MEC.
- TULLOCH, M. Y. (1995): "Evaluating aggression: school student's responses to television portrayals of institutionalized violence". *Journal of Youth and Adolescence*, n. 24 (1), pp. 95-117.
- VALZELLI, L. (1983): *Psicobiología de la agresión y la violencia*. Madrid: Editorial Alhambra.

- VAN LIESHOUT C.F.M. (1998): "Peer relations and development". Elsevier Science [CD-ROM], Encyclopedia of Education y Encyclopedia of Higher Education [2002, 15 de diciembre]
- VAZQUEZ, J.M. (Dir) y otros (1972): *Violencia y medios de comunicación social*. Cofederación Española de Cajas de Ahorro. Madrid: Industrias Gráficas España.
- VINE, I. (1997): "The dangerous psychology of media 'effects'" En BARKER, M. Y PETLEY, J. (Eds.) *III effects: the media/violence debate*. Londres: Routledge.
- WHITNEY, Y., T SMITH, P.K. (1993): "A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools". *Educational research*, n. 35, pp. 3-25.
- WOLKE, D., WOODS, S., BLOOMFIELD, L. Y KARSTADT, L. (2001) "Bullying involvement in primary school and common health problems". *Archives of disease in Childhood*, Vol. 85, pp. 197-201.
- WOLKE, D., WOODS, S., STANFORD, K., ET AL..(2001): "Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors". *British Journal of Psychology*, Vol. 92, n. 4 , pp. 673-696.
- WORCHEL, S., ANDREOLI, V.A. Y FOLGER, R. (1977): "Intergroup cooperation an intergroup attraction: the effect of previous interaction and outcome of combined effort". *Journal of Experimental Social Psychology*, n. 13, pp. 131-140.

PÁGINAS DE INTERNET RELACIONADAS CON EL TEMA DE LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA

- <http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.la.latina.carabanchel/convivir/aport.html>

Página del Centro de Profesores y Recursos de Latina-Carabanchel (Madrid), desde el que se está coordinando el proyecto transnacional para la prevención de la violencia en la escuela "Convivir es Vivir". La página está abierta al intercambio de conocimientos, con el objetivo de crear un cuerpo de informaciones amplio sobre la seguridad en los centros educativos.

- <http://www.civila.com/educacion/articulos/violencia.html>
<http://www.civila.com/educacion/articulos/violencia-2.html>

PAQUI MARCOS y JOSE JUAN DE LA CRUZ; España. Violencia infantil y juvenil.

El espacio de la Escuela Virtual ofrece una serie de dos artículos en los que se analiza la violencia infantil y juvenil y se presentan datos relacionados con el tema.

- <http://www.pntic.mec.es/98/enero/violen1.htm>

Dentro de la sección Aula Abierta, la revista virtual Telémaco ofrece un artículo de FERNANDO LLUCH sobre La violencia en la escuela. La página ofrece la posibilidad de comentar el artículo enviando un correo electrónico al autor.

- <http://www.gold.ac.uk/euconf//spanish/>

Esta conferencia fue patrocinada por la Comisión Europea (DG XXII) bajo su iniciativa de Violencia en la Escuela, y el Departamento para Educación y Empleo, Londres, RU. Fue organizado desde el Colegio de Goldsmiths, de la Universidad de Londres, RU. Con coordinadores del

PMVO (Proyecto de Escuela Segura), Den Haag, Holanda y The Anti-Bullying Centre (El centro contra la intimidación), Dublín, Irlanda.

- <http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/>
Página en español de la Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas. En la dirección de Internet se puede encontrar el informe de la conferencia, que consta del programa original, la recopilación de las ponencias principales, los pósters y los resúmenes de seminarios. La conferencia fue patrocinada por la Comisión Europea (DG XXII) bajo su iniciativa de Violencia en la Escuela, y el Departamento para Educación y Empleo, Londres, RU. Fue organizado desde el Colegio de Goldsmiths, de la Universidad de Londres, RU. Con coordinadores del PMVO (Proyecto de Escuela Segura), Den Haag, Holanda y The Anti-Bullying Centre (El centro contra la intimidación), Dublín, Irlanda.
- <http://www.auyantepui.com/cecodap/encuest/voces2.html>
Con el título "Cómo se hace presente la violencia en nuestras vidas", esta página presenta una serie de encuestas realizadas a niños y niñas de Venezuela sobre la violencia, entre las que destaca la que se presenta bajo el título "¿Cómo se hace presente la violencia en tu escuela o liceo?".
- <http://www.copyshow.com.ar/foro21/lib.htm>
Dentro de la página del programa de la Televisión argentina Foro21, que aborda temas relacionados con la educación, en la sección Libros se puede encontrar una amplia selección bibliográfica en español relacionada con la violencia en la sociedad y en la escuela.
- <http://www.mincava.umn.edu/schoolv.asp>
Página en inglés del Centro de Minnesota Contra la Violencia y los Abusos dedicada a la violencia en las escuelas. En ella se pueden

encontrar artículos, recursos educativos e instituciones y organizaciones que abordan el tema de la violencia en la escuela.

- <http://eric-web.tc.columbia.edu/monographs/uds109/>
DANIEL J. FLANNERY; School Violence. Risk, Preventive Intervention and Policy.
- Monografía en inglés sobre la violencia en la escuela, riesgos, intervención preventiva y políticas, elaborada por la ERIC Clearinghouse on Urban Education. En la misma página se pueden encontrar otras monografías relacionadas con el tema.

SCHOOL VIOLENCE: ARTICLES, FACT SHEETS, AND OTHER INFORMATIVE RESOURCES

- **[Advice for parents and teachers: Taking the Bully by the horns](http://hometown.aol.com/kthynoll/schools.htm)**
<http://hometown.aol.com/kthynoll/schools.htm>
Author: [Kathy Noll](#)
Description: Article regarding bullies in school and on the school bus and how parents and teachers can put a stop to this kind of behavior.
- **[Annual Report on School Safety, 1999](http://www.ed.gov/PDFDocs/InterimAR.pdf)**
<http://www.ed.gov/PDFDocs/InterimAR.pdf>
Author: A joint report by the U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice
Description: Following the shooting at West Paducah High School in 1997, President Clinton directed the U.S. Departments of Education and Justice to prepare an annual report on school safety. This is the second in a series. The hope is that readers will use this Report as a guide in their efforts to make their schools safer.
Other Formats: [PDF](#)
Note: Please use [Adobe Acrobat](#) to open the PDF file.
- **[Breaking Point: Violence in the Workplace](http://www.mincava.umn.edu/wvart.htm)**
<http://www.mincava.umn.edu/wvart.htm>
Author: Richard Broderick
Description: This is a 1995 article reprinted from the University of Minnesota UPDATE. This is an informative article on violence in the campus and general workplace.
- **[Caltech's Student Affairs: Policies and Procedures](http://www.studaff.caltech.edu/policies.html)**
<http://www.studaff.caltech.edu/policies.html>

Description: Caltech's Student Affairs division has policies on sexual harassment and sexual assault online.

- [**CDC Media Relations: Facts About Violence Among Youth and Violence in Schools**](#)

<http://www.cdc.gov/od/oc/media/fact/violence.htm>

Author: Center for Disease Control and Prevention

Description: This is an April 1999 Fact Sheet based on the Youth Risk Behavior and Survey. This fact sheet provides information for parents, policymakers, and health professionals searching for materials and methods to address and prevent violence in schools.

- [**Crime in the Schools: Reducing Conflict With Student Problem Solving**](#) <http://www.ojp.usdoj.gov/nij/pubs-sum/177618.htm>

Author: Dennis Jay Kenney and Stuart Watson

Description: July 1999. This NIJ Research in Brief discusses an investigation of a student-based problem-solving model for reducing crime in the Nation's schools. Results of this study indicate that a guided group process can reduce school crime and improve the overall school climate. However, most of the conflicts uncovered during this project concerned everyday school interactions rather than gangs, drugs, and armed agitators.

- [**Dangerous Weapons Incident Report in Minnesota Schools, 1994-1995**](#) <http://cfl.state.mn.us/COLLAB/WEAPONS.HTM>

Description: This report is available from the Minnesota Department of Children, Families and Learning.

- [**Detecting the Potential for Violence**](#)

<http://www.mincava.umn.edu/jgilgun/detect.htm>

Author: Dr. Jane Gilgun, University of Minnesota

Description: [Checklist for Detecting the Potential for Violence](#) is also available.

Other Formats: [Word](#)

- [Early Warning, Timely Response - A Guide for Safe Schools](http://cecp.air.org/guide/Default.htm)
http://cecp.air.org/guide/Default.htm
Description: This is an online guide available in a variety of formats. The guide addresses the characteristics of a safe school; early warning signs; interventions for children; developing a prevention and response plan; and responding to a crisis. The guide was produced by the [Center for Effective Collaboration and Practice](#) of the [American Institutes for Research](#), in collaboration with the [National Association of School Psychologists](#), under a cooperative agreement with the [U.S. Department of Education](#).
- [Evaluation of Violence Prevention Programs in Middle Schools](http://www.ncjrs.org/txtfiles/midschls.txt)
http://www.ncjrs.org/txtfiles/midschls.txt
Description: This 1995 report is found on the website of the [National Justice Information Center](#).
- [Facing Down Violence](http://www.mincava.umn.edu/jgilgun/facing.htm)
http://www.mincava.umn.edu/jgilgun/facing.htm
Author: Professor Jane Gilgun, University of Minnesota
Description: *Facing Down Violence* is a response to the 1998 tragedy in Littleton, Colorado. An accompanying piece, [Violent Persons Construct Their own Worlds from Materials We Give Them](#) is also available.
- [Facts About Violence Among Youth and Violence in Schools](http://www.cdc.gov/od/oc/media/fact/violence.htm)
http://www.cdc.gov/od/oc/media/fact/violence.htm
Author: Center for Disease Control
Description: This Factsheet is based on the Youth Risk Behavior and Survey. It provides information for parents, policymakers, and health professionals searching for materials and methods to address and prevent violence in schools.
- [From the Courthouse to the Schoolhouse: Making a Successful Transition](#)

http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/jjbul2000_02_1/contents.html

Author: Ronald D. Stephens and June Lane Arnette

Description: A 16-page bulletin from the [Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention \(OJJDP\)](#). This Bulletin describes effective approaches to reintegrating youth from juvenile justice system settings into the education mainstream and provides information about promising programs, practices, and resources.

- **[From Words To Weapons: The Violence Surrounding Our](#)**

[Schools](#) <http://www.aclu-sc.org/school.html>

Author: [American Civil Liberties Union \(ACLU\) of Southern California](#)

Description: Report from a study where 1,802 students of the Los Angeles Unified School District were surveyed on a range of issues related to their experiences with violence, their own and their friends' weapons possession and their suggestions for ways to lessen violence, racial tension and conflict. (This report is 1.5Mb and must be downloaded and read with Acrobat Reader)

- **[Gaining Control of Violence in the Schools: A View from the Field](#)** <http://eric-Web.tc.columbia.edu/digests/dig100.html>

Author: Carol Ascher

Description: Posted on the [ERIC Clearinghouse on Urban Education](#).

- **[Gangs in the Schools](#)** <http://eric-Web.tc.columbia.edu/digests/dig99.html>

Author: [ERIC Clearinghouse on Urban Education](#)

Description: This is an annotated bibliography. Discusses the characteristics of gangs, the impact of gangs in the schools, why gangs develop and why students join them, and more.

- **[Homicides of Children and Youth](#)**

<http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojjdp/187239.pdf>

Author: Finkelhor, D., and Ormrod, R. for Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention

Description: October 2001 Bulletin report. Provides a statistical portrait of juvenile homicide victimization by drawing on FBI and other data. As part of OJJDP's Crimes Against Children Series, the Bulletin offers detailed information about overall crime patterns and victim age groups. Specific types of juvenile homicide, including maltreatment homicides, abduction homicides, and school homicides, are discussed in further detail. The Bulletin also explores initiatives designed to prevent homicides of children and youth.

Other Formats: [PDF](#)

Note: Please use [Adobe Acrobat](#) to open the PDF file.

- [Increasing School Safety Through Juvenile Accountability](#)
http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/jaibg_2000_12_1/contents.html
Author: Scott Decker, Chairman, Department of Criminology and Criminal Justice, University of Missouri
Description: 16-page Bulletin posted by the [Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention \(OJJDP\)](#). The author of this Bulletin, part of OJJDP's JAIBG Best Practices Series, recommends a comprehensive, collaborative approach that involves students, parents, and school officials. The Bulletin describes key elements of effective school-based accountability programs, delineates the steps essential to successful program implementation, and provides examples of promising programs and best practices.
- [Indicators of School Crime and Safety, 1999](#)
<http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/abstract/iscs99.htm>
Author: A joint effort by the Bureau of Justice Statistics and National Center for Education Statistics

Description: Reports data on crime at school from the perspective of students, teachers, principals, and the general population.

- **[Let's Be Thankful For Life!](#)**

<http://www.mincava.umn.edu/sermon.asp>

Author: Paul A. Tidemann, Pastor at St. Paul-Reformation Lutheran Church in St. Paul, Minnesota

Description: This sermon was written in response to the Littleton, Colorado school tragedy.

- **[Preventing Violence by Elementary School Children](#)** <http://eric-Web.tc.columbia.edu/digests/dig149.html>

Author: Wendy Schwartz, Teachers College, Columbia University

Description: November 1999 report posted on the [Eric Clearinghouse on Urban Education](#).

- **[Preventing Youth Violence in Schools: An Essay Collection](#)**

http://eric-Web.tc.columbia.edu/monographs/uds107_index.html

Description: A collection of articles edited by Wendy Schwartz. Included in the collection is the article "Gang Activity at School: Prevention Strategies" by Shirley Lal. These resources are found on the [ERIC Clearinghouse on Urban Education](#).

- **[Recent Trends in Violence-Related Behaviors Among High School Students in the United States](#)** [http://jama.ama-](http://jama.ama-assn.org/subs/login.html)

[assn.org/subs/login.html](http://jama.ama-assn.org/subs/login.html)

Description: An abstract from JAMA, the Journal of the [American Medicine Association](#).

- **[School Crisis Preparedness](#)** [http://jama.ama-](http://jama.ama-assn.org/subs/login.html)

[assn.org/subs/login.html](http://jama.ama-assn.org/subs/login.html)

Author: [National School Safety and Security Services](#)

Description: Page that discusses school crisis preparedness. Gives steps to enhance preparedness and links to sample guidelines.

- **[School Disaster: Planning and Initial Interventions](http://www.sourcemaine.com/gift/Html/nader.html)**
<http://www.sourcemaine.com/gift/Html/nader.html>
Author: Kathi Nader and Robert Pynoos, UCLA Neuropsychiatric Institute
Description: This paper examines the roles and responses of administrators, teachers and staff, and parents as well as those of children following disaster. The following issues will be discussed: 1) primary intervention; 2) secondary intervention; 3) the intervention team; 4) administrators and staff; 5) parents and children; and psychological first aid.
- **[School House Hype: Two Years Later \(2000\)](http://www.cjcj.org/schoolhousehype/shh2.html)**
<http://www.cjcj.org/schoolhousehype/shh2.html>
Author: Kim Brooks, Vincent Schiraldi and Jason Ziedenberg
Description: A study that provides the latest polling and crime data on school shootings and offers legislative, legal, and policy analysis of the ongoing debate over school safety. Posted by the [Center on Juvenile and Criminal Justice](#).
- **[School Shootings and White Denial](http://www.mincava.umn.edu/papers/schoolsh.asp)**
<http://www.mincava.umn.edu/papers/schoolsh.asp>
Author: [Tim Wise](#)
Description: Article about denial of violence and crimes committed by white high school students.
- **[School Violence Prevention: Strategies to Keep Schools Safe \(Unabridged\)](http://www.rppi.org/education/ps234.html)** <http://www.rppi.org/education/ps234.html>
Author: Alexander Volokh with Lisa Snell
Description: Policy Study No. 234, January 1998. Posted by the [Reason Public Policy Institute](#). Discusses the many faces of violence and the different methods of violence prevention.
- **[School Violence: Prevalence, Fears, and Prevention](http://www.rand.org/publications/IP/IP219/)**
<http://www.rand.org/publications/IP/IP219/>

Author: Jaana Juvonen, Rand Education

Description: 2001 paper. Describes the options that are currently available for schools. An analysis of the key components of various approaches in terms of their potential positive and negative effects can assist in the selection of policies, programs, and procedures while we wait for evaluations to be conducted.

- **[Taking the Bully by the Horns: Bullies, Self-esteem, Violence](#)**

<http://members.aol.com/kthynoll/bully.htm>

Author: Kathy Noll

Description: Kathy Noll's article on Child Violence appears on Kathy's website. Information on her book *Taking the Bully by the Horns*, written with Dr. Jay Carter about why children are bullied and why some children become bullies, also appears on her site. For elementary through junior high school kids.

- **[Teacher Talk: Violence in the Schools](#)**

<http://education.indiana.edu/cas/tt/v2i3/v2i3toc.html>

Description: *Teacher Talk* is an electronic journal for educators. Violence in the Schools is just one of many issues.

- **[Urban Education Web \(UEweb\): School Safety](#)** <http://eric-web.tc.columbia.edu/administration/safety/>

Author: [ERIC Clearinghouse on Urban Education](#)

Description: Includes reviews of publications about improving safety in urban schools and annotated bibliographies about school safety.

- **Violence Among Middle School and High School Students: Analysis and Implications for Prevention**

Author: Daniel Lockwood

Description: NCJ 166363. This study analyzes violent incidents among young people, with a focus on the pattern of events. Corrective methods of intervention and prevention are analyzed in

Direcciones de Internet relacionadas

this study. Available through the [National Criminal Justice Reference Service \(NCJRS\)](#) or call 1-800-851-3420.

SCHOOL VIOLENCE: WEBLINKS

- [Arizona Rape Prevention Education Data and Evaluation Project](http://www.u.arizona.edu/~sexasslt/arpep/) <http://www.u.arizona.edu/~sexasslt/arpep/>
Author: University of Arizona, University of Arizona Prevention Center
Description: Website. Project collects sexual assault surveillance information from the programs in Arizona funded to provide rape prevention education and rape crisis hotline services in Arizona. The site also provides violence and abusive behavior data for Arizona; national rape statistics; state sexual assault surveillance systems data; and the Arizona Department of Health Services, Office of Injury and Disability Prevention rape prevention education strategic plan.
- [Bully OnLine](http://www.successunlimited.co.uk/) <http://www.successunlimited.co.uk/>
Author: Tim Field
Description: This website, from the UK National Workplace Bullying Advice Line, addresses bullying in the workplace, as well as in schools. Many of the resources and statistics are specific to the United Kingdom. Bully OnLine also contains pages on workplace violence, domestic abuse, PTSD, suicide, child bullying, bullying in schools, stalking, and more.
- [Bully Stoppers](http://bullystoppers.com/) <http://bullystoppers.com/>
Description: Website. bullying prevention help-site with information regarding reporting bullying, student help, parent advice, school forum, bullying tools, an e-newsletter, how to tackle anger and more.
- [Campus Outreach Services](http://www.campusoutreachservices.com/) <http://www.campusoutreachservices.com/>
Description: Offers sexual assault education and awareness.

- **[Center for the Prevention of School Violence](http://www.ncsu.edu/cpsv/)**
<http://www.ncsu.edu/cpsv/>
Description: Website. Provides resources on program assistance and research about school violence prevention. The Center is a nationally recognized resource for School Resource Officer Programs and has assisted many North Carolina school systems in their safe school planning efforts.
- **[Children's Safety Network](http://www.childrensafetynetwork.org/)** <http://www.childrensafetynetwork.org/>
Description: Website. Distributes materials on youth and violence prevention, including guides to data and educational resources and materials for parents.
- **[Guide for Preventing and Responding to School Violence](http://www.theiacp.org/pubinfo/pubs/pslc/svindex.htm)**
<http://www.theiacp.org/pubinfo/pubs/pslc/svindex.htm>
Author: [International Association of Chiefs of Police](http://www.theiacp.org/)
Description: Website. Outlines strategies and approaches for members of school communities to consider when creating safer learning environments. Offers guidance for school violence prevention and response in the following areas: preventing student violence, preparing a threat assessment strategy, planning and training for actual crises, responding to a crisis, considering legal and legislative issues, and covering the crisis in the media. A list of Web sites pertaining to school safety and violence reduction is included.
- **[In the Spotlight: School Safety](http://www.ncjrs.org/school_safety/school_safety.html)**
[http://www.ncjrs.org/school_safety/school_safety.html/](http://www.ncjrs.org/school_safety/school_safety.html)
Author: the National Criminal Justice Reference Service
Description: Webpage. Highlights legislation, training and technical assistance programs, and other resources that are relevant to the issue of school safety. The Spotlight section also features

publications on bullying, mediation and conflict resolution, predictors of youth violence, and assessments of safe schools.

- **[Metro Action Committee on Public Violence Against Women and Children \(METRAC\)](http://www.metroac.org/)** <http://www.metroac.org/>
Description: Website. Promotes the rights of women and children to live free from violence and threats of violence. They have education programs on personal safety, post information about preventing school violence, and have a database of over 4000 resources, including their own publications.
- **[National Alliance for Safe Schools](http://www.safeschools.org/)** <http://www.safeschools.org/>
Description: This Alliance is a not-for-profit research, training and technical assistance organization dedicated to the promotion of an orderly educational environment.
- **[National School Safety Center](http://www.NSSC1.org/)** <http://www.NSSC1.org/>
Description: Provides updated information on school violence and school crisis resources for parents, educators, and reporters. The Center was created by presidential directive in 1984 to meet the growing need for additional training and preparation in the area of school crime and violence prevention.
- **[Parenting Resources for the 21st Century](http://www.parentingresources.ncjrs.org/)** <http://www.parentingresources.ncjrs.org/>
Author: Coordinating Council on Juvenile Justice and Delinquency Prevention
Description: Website. Links parents and other adults responsible for the care of a child with information on issues covering the full spectrum of parenting. Strives to help families meet the formidable challenges of raising a child today by addressing topics that include school violence, child development, home schooling, organized sports, child abuse, and the juvenile justice system.

- [Partnerships Against Violence Network](http://www.pavnet.org/) <http://www.pavnet.org/>
Description: Website. Provides resources related to violence and youth-at-risk. Drawing on data from seven federal agencies, it lists over six hundred prevention programs, links to other sources, and funding sources.
- [Security On Campus, Inc.](http://campussafety.org/) <http://campussafety.org/>
Description: Website. Geared specifically and exclusively to the prevention of college and university campus violence and other crimes. S.O.C. is also dedicated to assisting campus crime victims in the enforcement of their legal rights. Website includes information on campus crime statistics, victim assistance programs, campus crime related laws, and binge drinking prevention, as well as current news related to campus crime.
- [Stop The Hate](http://campussafety.org/) <http://campussafety.org/>
Description: Stop The Hate is a website of the Student Civil Rights Project of Massachusetts. The service is designed to receive reports of hate incidents and provide information and resources to students, educators, law enforcement and communities to help combat prejudice and hatred in schools.
- [Virginia Youth Violence Project](http://curry.edschool.Virginia.EDU/curry/centers/youthvio/)
<http://curry.edschool.Virginia.EDU/curry/centers/youthvio/>
Author: Curry School of Education, University of Virginia
Description: Website. The purpose of the project is to identify effective methods and policies for youth violence prevention and response; conduct and disseminate research; and provide education and training.

LA AGRESIÓN Y VIOLENCIA EN LOS CENTROS ESCOLARES

URL: <http://www.ncsu.edu/cpsv/anobibintro.htm>

Comentada en inglés sobre alternativas educacionales frente a la violencia escolar.

"Causas y soluciones al fracaso escolar", por Patricia Jiménez

URL: <http://www.entornosocial.es/document/r29.html>

Publicado en la revista Entorno Social.

"Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde europa"

URL: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18a09.htm>

Juan Manuel Moreno Olmedilla, profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Conferencia Mundial contra el racismo

URL: <http://www.unhchr.ch/spanish/html/racism/index.htm>

Crecer con derechos - Universidad Complutense de Madrid.

URL: <http://www.ucm.es/info/quiron/crecer.htm>

Educación intercultural

URL: http://www.coe.int/T/E/human_rights/Ecri/1-ECRI/

Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia.

"Experiencias favorecedoras de la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia", comunicación presentada por D. Juan Navarro Barba, (Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad) en el Seminario Escolar del Estado.

URL: <http://www.mec.es/cesces/seminario1999-2000.htm>

Funcionamiento eficaz de los mecanismos de derechos humanos

URL: <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/>

Consejo económico y social de Naciones Unidas.

Las claves de los conflictos

URL: <http://www.cip.fuhem.es/EDUCA/unididac.htm>

Colección de unidades didácticas

La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica

URL: <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>

Publicado en el Centro de Investigación para la Paz.

"La convivencia en los centros escolares como factor de calidad.

Construir la convivencia"

URL: <http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm>

Seminario celebrado en Madrid, en febrero de 2001.

Todos iguales, todos diferentes

URL: http://www.coe.int/t/E/human_rights/ecri/

Ejemplos de "buena práctica" en diferentes países

Unidades didácticas de educación para la paz

URL: <http://www.sgep.org/frame13.htm>

Temas de educación y de publicaciones relacionadas con la agresión y otros problemas educativos.

URL: <http://www.rand.org/education>

ANEXOS

ANEXO I

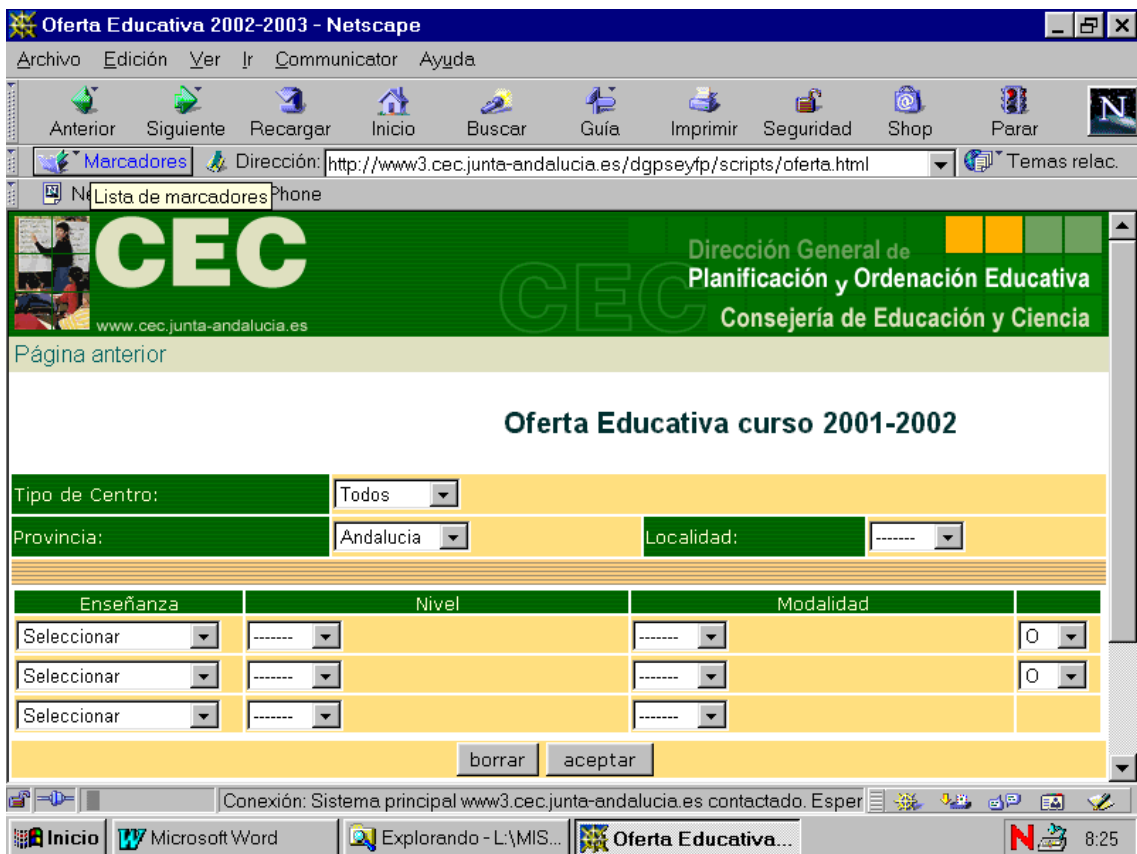
Campañas españolas para mejorar la convivencia y disminuir los abusos entre compañeros

- "Convivir es Vivir" dirigida por el MEC en la Comunidad de Madrid.
- "Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes". Dirigida por la Universidad Complutense de Madrid.
- "Intervención educativa contra la violencia en el ámbito escolar" Dirigida por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- "Campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo" organizada por la Federación de Enseñanza de CCOO y la fundación Paz y Solidaridad.
- "Contra la violencia...cultura", promovida por la editorial Alfagüara y Jóvenes contra la intolerancia.
- "Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros" Organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- "Educación para la convivencia" dirigido por Cruz Roja Juventud.
- "Programa de educación social y efectiva en el aula" dirigido por la Universidad de Málaga.

ANEXO II

Dirección de la Página de Internet, de la Consejería de Educación y Ciencia, de la Junta de Andalucía, donde se han consultado los colegios de Granada y su provincia agrupados por tipo de enseñanza y tipo de centro.

<http://www3.cec.junta-andalucia.es/dgpseyfp/scripts/oferta.html>



Resultados de la búsqueda en la página siguiente.

Consulta Oferta Educativa curso 2001-2002

Centros públicos de la Provincia de Granada que imparte las enseñanzas de:

Régimen General , Nivel Educación Obligatoria Modalidad Segundo

Ciclo E.S.O....

Nombre	Localidad	Domicilio	Teléfono
Instituto Albolote	Albolote	C/ Aricel, S/N	958466341
Instituto La Contraviesa	Albuñol	C/ Instituto, S/N	958826628
Instituto Alhama	Alhama De Granada	Crt. De Loja, S/N	958350286
Instituto Al-Andalus	Almuñecar	Garcia Lorca, 3	958631917
Instituto Antigua Sexi	Almuñecar	C/ Lo Colorado, S/N.	958630262
Sección E. S. O. Almuñecar	Almuñecar	A. Sanchez De Alcazar, S/N	958881237
Sección E. S. O. Alquife	Alquife	C/ Hubert Meermans, S/N	958673560
Instituto Alba Longa	Armillá	C/ San Miguel, S/N.	958552152
Instituto Iliberis	Atarfe	Avda. Andalucía, 84	958437676
Instituto Vega De Atarfe	Atarfe	Avda. Diputacion, S/N	958436810
Sec. E. S. O. Barrio Vega	Churriana	C/Neveros S/N	958303902
Instituto José De Mora	Baza	C/ Blas Infante, 9	958701381
Instituto Pedro Jimenez	Baza	Isaac Peral, 2	958700856
Instituto Baza	Baza	C/ Blas Infante, 9	958702612
Sec. E. S. O. Benalua	Benalua	C/ Rey, S/N	958696356
Instituto Avenmoriel	Benamaurel	Parque San Leon, S/N	958733299
Sec. E. S. O. Cadiar	Cadiar	Huerta Don Paco	958768890
Instituto El Fuerte	Caniles	C/Rambla S/N	958868303
Instituto Sayena	Castell De Ferro	Crtra. De Gualchos, 10	958656000
Sec. E. S. O. Chauchina	Chauchina	C/ San Jose Obrero, S/N.	958447090
Inst.Federico Garcia Lorca	Churriana De La Vega	C/ San Ramon, 10	958570251
Instituto Emilio Muñoz	Cogollos Vega	Pago De Catacena, S/N.	958409036
Instituto Gregorio Salvador	Cullar	Eras, S/N	958730034
Instituto Alonso Cano	Durcal	Avda. Blas Infante, 28	958780236
Instituto Valle De Lecrin	Durcal	Arenillas, S/N	958780008
Inst. Fernando De Los Ríos	Fuente Vaqueros	C/ Giner De Los Rios, S/N	958516044
Instituto Montevives	Gabia La Grande	Paseo De La Ermita, S/N.	958581048
Instituto Albayzin	Granada	Camino De S. Antonio, S/N.	958202762
Instituto Alhambra	Granada	C/ Beethoven, 2	958121711
Instituto Angel Ganivet	Granada	C/ Ventanilla, S/N	958202002
Instituto Aynadamar	Granada	Paseo De Cartuja, S/N	958161808
Instituto Cartuja	Granada	C/ Julio Moreno Davila, 18	958153266
Instituto Francisco Ayala	Granada	Avda. Francisco Ayala, S/N	958289489

Anexos

Nombre	Localidad	Domicilio	Teléfono
Inst. Fray Luis De Granada	Granada	C/. Huerta Del Rasillo S/N	958293611
Instituto Generalife	Granada	Huerta Del Rasillo, S/N.	958284659
Inst. Hurtado De Mendoza	Granada	Ctra. De Armilla, S/N	958810401
Instituto La Madraza	Granada	Camino De Maracena, S/N	958161255
Instituto Mariana Pineda	Granada	C/ Beethoven, 4	958810911
Inst. Miguel De Cervantes	Granada	C/ Friburgo, 1	958134441
Instituto Padre Manjon	Granada	C/ Gonzalo Gallas, S/N	958203622
Instituto Padre Suarez	Granada	C/ Gran Via De Colon,61	958201961
Inst. Pedro Soto De Rojas	Granada	Camino De Sta Juliana, S/N.	958810903
Inst. Politec. Hermenegildo	Granada	Bda. De La Juventud, S/N	958276546
Instituto Severo Ochoa	Granada	Washington Irving, S/N	958280908
Instituto Veleta	Granada	Camino De Sta Juliana, S/N	958127601
Inst. Virgen De Las Nieves	Granada	Avda. De Andalucia, 38	958201111
Instituto Zaidin-Vergeles	Granada	C/Primavera, 26,28	958131927
Sección E. S. O.	Granada	Avda. Pulianas S/N	958150951
Sección E. S.O.	Guadahortuna	Avda. De Granada, S/N	958383231
Instituto Acci	Guadix	Avda. Buenos Aires, 68	958660954
Instituto Padre Poveda	Guadix	Avda. Mariana Pineda, S/N	958660620
Inst. Pedro Antonio Alarcon	Guadix	Venus De Paulenca S/N	958660764
Inst. Villanueva Del Mar	Herradura (La)	Plaza Andres Segovia, S/N	958640400
Instituto Alquivira	Huescar	San Juan Bosco, 1	958740235
Instituto La Sagra	Huescar	Avda. Granada, S/N.	958740282
Instituto Americo Castro	Huetor-Tajar	C/ Eras Bajas, S/N	958333098
Instituto Huetor-Vega	Huetor-Vega	C/ Alhucema, 7	958303737
Instituto Diego De Siloé	Illora	Ctra. Puerto Lope, 2	958463206
Instituto Montes Orientales	Iznalloz	Crt. De La Sierra, 15	958384060
Sección Obligatoria	Lanjaron	C/ Hondillo, 7	958771210
Instituto Alfaguara	Loja	Hoyo De Narvaez S/N	958320258
Instituto Moraima	Loja	Ctra. De Priego, S/N	958320394
Inst, Virgen De La Caridad	Loja	C/ Cervantes, S/N	958320900
Sec, E. S. O. Malaha (La)	Malaha (La)	C/ Clavelitos, S/N	958587432
Instituto Manuel De Falla	Maracena	Camino Nuevo, S/N	958415344
Instituto Hiponova	Montefrio	Avda. De La Cultura, S/N	958336011
Instituto Montejicar	Montejicar	C/ Lepanto, S/N	958393563
Inst. Beatriz Galindo	Motril	Camino Las Ventillas, S/N	958825760
Inst. Francisco Giner Rios	Motril	Avda. Pio Xii, 4	958833625
Inst. Francisco Javier Burgos	Motril	Avda. Gonzalez Carrascosa,	958820720
Inst. Jose Martin Recuerda	Motril	C/. Neptuno, S/N	958821373
Instituto Julio Rodriguez	Motril	C/ Fernandez Molina, S/N.	958601216
Instituto La Zafra	Motril	Menendez Y Pelayo, 40	958600800

Anexos

Nombre	Localidad	Domicilio	Teléfono
Instituto Blas Infante	Ogijares	Rio Genil S/N	958509144
Instituto Luis Bueno Crespo	Ogijares	Avda. Diputacion, S/N	958597012
Instituto Alpujarra	Orgiva	Avda. Lora Tamayo, S/N	958784666
Sección E. S.O. Padul	Padul	C/ Escuelas, S/N	958790242
Inst. Cerro De Los Infantes	Pinos-Puente	Bda. De Las Flores, S/N	958450161
Sección E. S. O. Pitres	Pitres	C/ Escuelas Viejas, S/N	958857404
Instituto Bulyana	Pulianas	Avda. De Andalucia, 15	958406247
Sección E. S.O. Purullena	Purullena	Escuelas 29	958690667
Instituto Mediterraneo	Salobreña	Avda. De Motril, S/N.	958611062
Instituto Salobreña	Salobreña	Avda.De Nicaragua, S/N	958611722
Instituto Hispanidad	Santa Fe	Celestino Mutis, 1	958440534
Inst, Jimenez De Quesada	Santa Fe	Camino De Santa Teresa,	958440828
Sec. E. S.O. Sierra Nevada	Sierra Nevada	Pradollanoinica	958480418
Instituto Ulysea	Ugijar	Casillas, S/N	958767016
Instituto Trevenque	Zubia (La)	C/ Alvarez Quintero, S/N.	958590504
Instituto Zujar	Zujar	C/ Molinillo S/N	958716901

Informacion@cec.junta-andalucia.es

Consejería de Educación y Ciencia

Junta de Andalucía

Todos los derechos reservados. © 1996-2002

Centros privados de la Provincia de Granada que imparte las enseñanzas de:

Régimen General , Nivel Educación Secundaria Obligatoria Modalidad Segundo Ciclo E.S.O....

Nombre	Localidad	Domicilio	Teléfono
C.P. Ave Maria	Albolote	Leon Felipe, 13	958466154
C.P. N.Sra.Rosario	Atarfe	Ctra. Alcala, 5	958436418
C.P. Divino Maestro	Baza	Con. Fuente De San Juan, 60	958701644
C.P. Present. Nuestra Señora	Baza	Almendros, 34	958701322
C.P. Virgen Del Espino	Chauchina	San Jose Obrero, S/N	958446058
C.P. Amor De Dios	Granada	C/Fray Juan Sánchez N° 40	958154762
C.P. Asuncion,La	Granada	Martinez De La Rosa, 5	958201731
C.P. Ave Maria-Casa Madre	Granada	Cuesta Del Chapiz, 18	958221472
C.P. Ave Maria-La Quinta	Granada	Avda. De Cervantes, 3	958123152
C.P. Ave Maria-Cristobal	Granada	Carretera De Murcia, S/N	958208433
C.P. Ave Maria-San Isidro	Granada	C/ Concepcion Arenal, 20	958162628
C.P. Ave Maria-Vistillas	Granada	Molinos, 63	958225778
C.P. Caja General Ahorros	Granada	Avda. De America, S/N	958812111
C.P. Carmelo, El	Granada	Francisco Palau Y Quer N° 7	958812611
C.P. Ciudad De Los Niños	Granada	Ctra. De Malaga, Km 435	958290808
C.P. Compañía De Maria	Granada	Avda. Fuerzas Armadas S/N°	958204211
C.P. Divino Maestro	Granada	Cruz De Piedra 2 – Albaicin	958278681
C.P. Dulce Nombre María	Granada	Paseo De Los Basiliros, 2	958184040
C.P. Inmaculada Niña	Granada	Camino Bajo De Huetor, 49	958120605
C.P. Jesus y Maria	Granada	Paseo De La Cartuja, 2-4	958160060
C.P. Juan Xxiii-Cartuja	Granada	Periodista Luis De Vicente, 1	958151560
C.P. Juan Xxiii-Chana	Granada	Camino Viejo Santa Fe, S/N	958200162
C.P. Juan Xxiii-Zaidin	Granada	Camino De Sta.Juliana, S/N	958812411
C.P. La Inmaculada	Granada	Carril Del Picon, 5	958283211
C.P. Luz Casanova	Granada	Pilar Garcia Romanillos, 3	958150378
C.P. Ntra.Sra. Mercedes	Granada	Pza. Padre Suarez, 4	958221332
C.P. Ntra.Sra.Del Rosario	Granada	Prolong. De Santiago, 36	958229189
C.P. Nuestra Consolacion	Granada	Arzobispo Guerrero, 23	958202714
C.P. Padre Manjon	Granada	Avda. De Pulianas, 42	958154005
C.P. Present.Nuestra Señora	Granada	Gran Capitan, 14	958201911
C.P. Regina Mundi	Granada	Arabial, 63	958250750
C.P. Sagrada Familia	Granada	Santa Barbara, 14	958205111
C.P. Sagrado Corazon	Granada	Paseo De Los Basiliros, 3	958819111
C.P. San Isidoro	Granada	Profesor Luis Molina	958202108

Nombre	Localidad	Domicilio	Teléfono
C.P. San Jose	Granada	Periodista Luis Vicente, 15	958156027
C.P. San Juan Bosco	Granada	Almuñecar, S/N Zaidin	958811611
C.P. Santa Cristina	Granada	Caseria De Montijo, S/N	958154644
C.P. Santa Maria	Granada	Virgen Blanca, 25	958250500
C.P. Santiago Ramon Cajal	Granada	Cañaverl, S/N	958279766
C.P. Santo Domingo	Granada	Vistillas, 2	958225544
C.P. Sto Tomas Villanueva	Granada	Sto. Tomas De Villanueva,17	958202261
C.P. Virgen De Gracia	Granada	Musico Vicente Zarzo, S/N	958260816
C.P. Divina Infantita	Guadix	Plaza De Los Huertos, S/N	958662452
C.P. Presen. Nuestra Señora	Guadix	Pza. De La Virgen, 12	958660298
C.P. Sagrado Corazon	Maracena	Horno, 15	958420926
C.P. Arco Iris	Motril	Callejon Huerta Angustias	958603386
C.P. Ave M. Esparraguera	Motril	Esparraguera, 17	958601859
C.P. Nuestra Sra. Del Pilar	Motril	Monjas, 40	958600565
C.P. San Agustin	Motril	Avda. San Agustin, 3	958600216
C.P. Santo Rosario	Motril	Plaza Del Tranvia, 2	958600073
C.P. Santa Maria Del Llano	Ogijares	Ctra. De Motril S/Nº	958598028
C.P. Carmen Sallés	Santa Fe	Arrecife, 8	958440050
C.P. Purisima, La	Santa Fe	Calderon, 82	958440155
C.P. Ave Maria	Varadero (El)	Julio Moreno, S/N	958600589

Informacion@cec.junta-andalucia.es

Consejería de Educación y Ciencia

Junta de Andalucía

Todos los derechos reservados. © 1996-2002

ANEXO III

El cuestionario que vais a rellenar es anónimo, nadie va a conocer la identidad de quien lo rellena, por lo que pedimos que seáis lo más sinceros posibles a la hora de cumplimentarlo.

Leed despacio la pregunta del cuestionario y rodead con un círculo en esta hoja de respuestas la opción que más se parezca a vuestra situación personal. Solamente deberéis contestar con una sola opción en cada pregunta, si os equivocáis podéis tachar y volver a rodear la opción elegida de nuevo. Separad esta hoja para que os sea más fácil contestar. No tenéis un límite de tiempo.

Gracias por vuestra colaboración.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre del Colegio: _____ Pueblo o ciudad: _____

Colegio público _____ Colegio concertado _____ Soy un chico _____ Soy una chica _____ Edad _____

Pregunta 1 a b c d	Pregunta 11 a b c d	Pregunta 21 a b c	Pregunta 31 a b c d e	Pregunta 41 a b c d
Pregunta 2 a b c d	Pregunta 12 a b c d	Pregunta 22 a b c d	Pregunta 32 a b c d	Pregunta 42 a b c d
Pregunta 3 a b c d	Pregunta 13 a b c d	Pregunta 23 a b c d	Pregunta 33 a b c d	Pregunta 43 a b c d e
Pregunta 4 a b c d e f	Pregunta 14 a b c d	Pregunta 24 a b c d	Pregunta 34 a b c d e f g h	Pregunta 44 a b c d e
Pregunta 5 a b c d e	Pregunta 15 a b c d	Pregunta 25 a b c d e f	Pregunta 35 a b c d	Pregunta 45 a b c d e
Pregunta 6 a b c d e f	Pregunta 16 a b c d	Pregunta 26 a b c d e f g	Pregunta 36 a b c d e	Pregunta 46 a b c d e
Pregunta 7 a b c d e f g	Pregunta 17 a b c d	Pregunta 27 a b c d e f	Pregunta 37 a b c d e	Pregunta 47 a b c d e
Pregunta 8 a b c d	Pregunta 18 a b c d e f g h	Pregunta 28 a b c d	Pregunta 38 a b c d e f g	Pregunta 48 a b c d
Pregunta 9 a b c d	Pregunta 19 a b c d	Pregunta 29 a b c d e f	Pregunta 39 a b c d e f	Pregunta 49 a b c d e
Pregunta 10 a b c d e	Pregunta 20 a b c d e f g h	Pregunta 30 a b c d	Pregunta 40 a b c d	

1. **¿Con quién vives?**
 - a) Con mis padres
 - b) Sólo con uno de ellos
 - c) Con otros familiares
 - d) En una residencia u otro lugar
2. **¿Cómo te sientes en casa?**
 - a) A gusto, me llevo bien con mi familia
 - b) Normal, ni bien ni mal
 - c) No estoy a gusto
 - d) Me tratan mal y no me siento bien
3. **¿Cómo son las relaciones entre tus padres?**
 - a) Buenas
 - b) Discuten frecuentemente
 - c) Mis padres viven separados
 - d) Uno de ellos o los dos han fallecido
4. **¿Pasan tus padres mucho tiempo contigo?**
 - a) No, no suelen estar en casa
 - b) Sí, mi madre está mucho tiempo conmigo
 - c) Sí, mi padre está mucho tiempo conmigo
 - d) Sí, los dos suelen estar en casa pero no están conmigo
 - e) Sí, los dos están en casa y estamos juntos
 - f) Otros
5. **Los fines de semana:**
 - a) Paso todo el fin de semana con mi familia
 - b) Veo poco a mi familia durante los fines de semana
 - c) Paso la mayor parte del tiempo con mis amigos
 - d) Estoy solo en casa
 - e) Otros
6. **¿Discutes con tus padres?**
 - a) No suelo discutir con ellos
 - b) Dialogo hasta llegar a acuerdos
 - c) Mis padres me dan todo lo que quiero, por eso no discuto con ellos
 - d) Mis padres siempre me dicen que no a todo, lleve o no razón
 - e) Discutimos por cualquier cosa
 - f) Otros
7. **¿Cuándo discutes en casa con algún hermano?**
 - a) No tengo hermanos
 - b) No suelo discutir con ellos
 - c) Uso la fuerza para obtener lo que deseo y lo consigo
 - d) Dialogo hasta llegar a un acuerdo intermedio
 - e) Mis padres tienen que intervenir y me castigan
 - f) Mis padres tienen que intervenir y no me castigan
 - g) Otros
8. **¿Cómo te sientes en el colegio?**
 - a) Muy bien
 - b) Bien
 - c) A veces lo paso mal
 - d) Muy mal
9. **¿Sientes miedo cuando vienes o estás en el colegio?**
 - a) Nunca
 - b) Algunas veces
 - c) A menudo, más de tres o cuatro veces en las últimas semanas.
 - d) Casi todos los días.
10. **¿Cuál es la causa principal de tu miedo?**
 - a) No siento miedo
 - b) A algún profesor/a
 - c) A uno o varios compañeros/as
 - d) Al trabajo de clase, no saber hacerlo
 - e) Otros....

11. ¿Crees que tus calificaciones se adecuan a tus conocimientos?

- a) Sí, estoy de acuerdo
- b) No, son demasiado bajas para lo que trabajo
- c) Podría sacar mejores calificaciones si me esforzara más
- d) No me preocupan mis calificaciones

12. ¿Qué calificaciones obtuviste el trimestre pasado? Rellena en la hoja de respuestas todas las opciones.

- a) Número de sobresalientes
- b) Número de notables
- c) Número de aprobados (bien)
- d) Número de suspensos

13. ¿El ambiente de tu clase es favorable para que aprendas?

- a) Muy bueno
- b) Normal
- c) Regular
- d) Malo

14. ¿Te interesa lo que te enseñan en clase?

- a) Mucho
- b) Algunas cosas
- c) Casi nada
- d) Nada

15. ¿Cómo te llevas con tus compañeros/as?

- a) Me llevo bien y tengo muchos amigos/as
- b) Me llevo bien con bastantes, pero con nadie en especial
- c) Me llevo bien con dos o tres amigos/as
- d) No tengo casi amigos/as

16. En general, ¿cómo te sientes tratado por tus profesores/as?

- a) Muy bien
- b) Normal. Bien
- c) Regular. Ni bien ni mal.
- d) Mal.

17. Tu padre ¿qué estudios tiene?

- a) No posee estudios
- b) Estudios primarios
- c) Estudios secundarios
- d) Estudios universitarios

18. ¿Qué profesión tiene tu padre (la principal si tiene más de una o la última ejercida si está jubilado)?

- a) Técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter post-secundario (médicos, psicólogos, profesores, maestros, ingenieros, arquitectos, informáticos, farmacéuticos, jueces, abogados, etc.)
- b) Profesional de las fuerzas armadas (militares, policías, guardias civiles, etc.)
- c) Empleado administrativo o empleado del sector servicios (administrativos, oficinistas, empleados de hostelería, camareros, azafatas, etc.)
- d) Trabajador cualificado en agricultura o pesca (agricultores y pescadores.)
- e) Trabajador cualificado y operador de máquinas en la industria, la construcción y la minería (operarios, electricistas, albañiles, mineros, etc.)
- f) Trabajador no cualificado (peones, dependientes, comerciales, etc.)
- g) No tiene un trabajo remunerado (amas de casa, otros trabajos sin remuneración.)
- h) Está en paro.

19. Tu madre ¿qué estudios tiene?

- a) No posee estudios
- b) Estudios primarios
- c) Estudios secundarios
- d) Estudios universitarios

20. ¿Qué profesión tiene tu madre (la principal si tiene más de una o la última ejercida si está jubilada)?

- a) Técnicos o profesionales asociados a titulaciones universitarias o no universitarias de carácter post-secundario (médicos, psicólogos, profesores, maestros, ingenieros, arquitectos, informáticos, farmacéuticos, jueces, abogados, etc.)
- b) Profesional de las fuerzas armadas (militares, policías, guardias civiles, etc.)
- c) Empleado administrativo o empleado del sector servicios (administrativos, oficinistas, empleados de hostelería, camareros, azafatas, etc.)
- d) Trabajador cualificado en agricultura o pesca (agricultores y pescadores.)
- e) Trabajador cualificado y operador de máquinas en la industria, la construcción y la minería (operarios, electricistas, albañiles, mineros, etc.)
- f) Trabajador no cualificado (peones, dependientes, comerciales, etc.)
- g) No tiene un trabajo remunerado (amas de casa, otros trabajos sin remuneración.)
- h) Está en paro.

21. ¿Tienes ordenador en tu casa?

- a) No
- b) Sí, pero lo utilizan sólo mis padres
- c) Sí, y lo podemos utilizar los hijos

22. ¿Cuántas horas de promedio pasas frente al ordenador?

- a) Menos de una hora al día
- b) 1-2 horas/día
- c) 2-4 horas/día
- d) más de 4 horas/día

23. ¿tienes internet en tu casa?

- a) No
- b) Si, pero mis padres no me dejan acceder
- c) Si, nos permiten usarlo sólo los fines de semana
- d) Si, nos permiten usarlo todo el tiempo que queramos

24. Cuando accedes a internet ¿qué tipo de páginas sueles visitar?

- a) No uso internet nunca
- b) Ocio/tiempo libre (música, cine, moda, deportes, etc.)
- c) Páginas de chat
- d) Otras

25. ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre?

- a) Leer
- b) Jugar con el ordenador y/o video-consola
- c) Ver la televisión
- d) Salir con mis amigos
- e) Varias de las respuestas anteriores
- f) Otros

26. ¿Qué tipo de videojuegos prefieres?

- a) Los de deportes (fútbol, tenis, etc.)
- b) Los de juegos de mesa (cartas, solitario, etc)
- c) Los de habilidad (tetris, etc)
- d) Los de acción y aventuras (comandos, etc.)
- e) Los de coches, aviones, etc.
- f) Varios de los anteriores
- g) No me gustan los videojuegos

27. ¿Qué tipo de programas sueles ver en televisión?

- a) Dibujos animados
- b) Cine
- c) Concursos
- d) Documentales
- e) Varios de los anteriores
- f) Otros

28. ¿Cuántas horas de televisión diarias ves de promedio?

- a) Menos de una hora al día
- b) 1-2 horas/día
- c) 2-4 horas/día
- d) más de 4 horas/día

29. **¿Qué tipo de películas te gustan más?**

- a) Dramáticas
- b) Aventuras/acción
- c) Terror
- d) Comedias
- e) Ninguna
- f) Todas

30. **¿Te sientes aislado o rechazado por tus compañeros desde que empezó el curso?**

- a) Nunca
- b) Alguna vez
- c) Más de 4 veces al mes
- d) Casi todos los días, casi siempre

31. **¿Sientes que algún o algunos compañeros/as se han aprovechado de ti, te han amenazado, te han tratado mal desde que empezó el curso?**

- a) Nunca
- b) Alguna vez
- c) Más de 4 veces al mes
- d) Casi todos los días, casi siempre
- e) Siempre

32. **¿Desde cuándo te ocurren estas cosas?**

- a) No se meten conmigo, ni me rechazan ni me tratan mal
- b) Desde hace poco, un par de semanas
- c) Desde que comenzó el curso
- d) Vienen haciéndolo desde hace bastante tiempo, por lo menos desde el año pasado

33. **¿Cómo te sientes ante esa situación?**

- a) No se meten conmigo
- b) Me da igual, paso de ellos
- c) No me gusta, preferiría que no ocurriera
- d) Mal, no sé qué hacer para que no ocurra

34. **¿Cómo se meten contigo? Señala sólo una, la más frecuente:**

- a) No se meten conmigo
- b) Me insultan, me ponen mote o se ríen de mí
- c) Se meten físicamente conmigo o con mis cosas
- d) No me dejan participar con ellos en juegos o me dan de lado
- e) Me echan la culpa de cosas y hablan de mí
- f) Me amenazan, me chantajejan con dinero, trabajos, etc.
- g) Me obligan a hacer cosas que no quiero
- h) Puedo señalar varias de las respuestas anteriores

35. **¿De qué curso es quien se mete contigo? Señala sólo una, la más frecuente:**

- a) No se meten conmigo
- b) En mi clase
- c) No está en mi clase pero es de mi curso
- d) En otro curso distinto del mío

36. **¿Quién se mete contigo?**

- a) No se meten conmigo
- b) Son niños/as de mi edad
- c) Son niños/as mayores que yo
- d) Son niños/as menores que yo
- e) Los hay de todas las edades

37. **¿Es un chico o una chica quien se mete contigo? Escribe sólo una opción.**

- a) No se han metido conmigo
- b) Un chico o unos chicos
- c) Una chica o unas chicas
- d) Chicos y chicas
- e) Todo el mundo

38. **¿En qué lugares se meten contigo? Señala una opción, la más frecuente:**

- a) No se meten conmigo
- b) En el patio
- c) En los aseos
- d) En los pasillos
- e) En clase
- f) Fuera del colegio
- g) En

cualquier

sitio

39. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?

- a) No se meten conmigo
- b) Con un o unos amigos/as
- c) Con mi familia
- d) Con los profesores
- e) No se lo cuento a nadie
- f) Otros

40. ¿Alguien te ayuda cuando se meten contigo?

- a) No se meten conmigo
- b) Sí, algún amigo/a o compañero/a
- c) Sí, algún adulto (padres, profesores, etc.)
- d) No interviene nadie

41. ¿Tú te metes y/o tratas mal a algún compañero/a?

- a) Nunca me meto con nadie
- b) Alguna vez
- c) Más de 4 veces al mes desde que comenzó el curso
- d) Casi todos los días

42. Cuando tú te metes con alguien ¿qué hacen tus compañeros?

- a) No me meto con nadie
- b) No hacen nada
- c) Me rechazan, no les gusta
- d) Me animan, me ayudan

43. ¿Qué opinas de los chicos/as que se meten con otros?

- a) Me parece muy mal que lo hagan
- b) Me parece normal
- c) Comprendo que lo hagan con algunos compañeros
- d) Comprendo que lo hagan si se lo merecen
- e) Hacen muy bien

44. Si tú intimidas o maltratas a algún compañero/a, ¿por qué lo haces?

- a) No me meto con nadie
- b) Por gastarle una broma
- c) Porque a mí me lo hacen otros
- d) Porque me ha provocado
- e) Porque es más débil o distinto

45. ¿Cómo te sientes cuando intimidas a otro compañero? Señala la opción que más se acerque a tu situación.

- a) No me meto con nadie
- b) Me siento bien conmigo mismo
- c) Me siento admirado por compañeros
- d) Siento que soy más duro que él/ella
- e) Me siento mejor que él/ella

46. ¿Crees que podrías tratar mal o amenazar a un compañero/a?

- a) Nunca lo hago, ni lo haría
- b) Lo haría si estoy en un grupo que lo hace
- c) Posiblemente, si me incordian o me provocan
- d) Creo que sí lo haría
- e) Seguro que lo haría

47. ¿Qué haces cuando se meten mucho con un compañero/a?

- a) Me meto para cortar la situación
- b) Informo a alguna persona mayor
- c) No hago nada, aunque creo que debería hacerlo
- d) No hago nada, no es mi problema
- e) Me meto yo también

48. Los alumnos con los que se meten:

- a) Son normales en su aspecto físico y psíquico
- b) Usan aparatos ortopédicos (gafas, aparatos de dientes, etc.)
- c) Tienen algún retraso en el aprendizaje
- d) Otros

49. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero/a para meterte con alguien desde que comenzó el curso?

- a) No me he metido con nadie
- b) No me he unido a nadie
- c) Una o dos veces
- d) Algunas veces
- e) Casi todos los días

ANEXO IV

Estimado Sr. Director:

Espero que no haya olvidado nuestra conversación telefónica de hace unos diez días en la que le expuse las líneas generales de una investigación que estoy llevando a cabo. Como imagino que estará Vd. muy ocupado, le recordaré que estoy investigando la agresión en los centros escolares. Ciertamente, en los últimos tiempos este tema parece haberse puesto «de moda», pero mi interés es anterior y genuino porque, aunque quizás no es así en todas partes, la convivencia entre alumno-alumno, profesor-alumno, e incluso profesor-padres, se está haciendo cada vez más difícil.

El objetivo de mi investigación es, precisamente, averiguar cuál es el alcance de este fenómeno no deseable en nuestros centros. De los resultados de la investigación se desprenderán preguntas en las que Vds., los docentes, tendrán mucho que decir a la administración: ¿Cómo podríamos prevenir o intervenir en estos casos? ¿Qué tipo de formación debe tener el docente para poder hacer frente a determinados alumnos? ¿Qué factores están incidiendo cuando se muestran estas conductas agresivas o intimidatorias o de aislamiento del resto de los compañeros? No cabe duda, sin embargo, que para llegar a esa resolución hace falta conocer la situación real en Andalucía y no hay, hasta donde yo sé, ninguna otra investigación de este corte en marcha ni en nuestra comunidad autónoma ni en ninguna otra, aunque no voy a entrar en las causas porque las desconozco. Sin embargo, estoy convencida de que a Vd. le resultará interesante conocer los resultados de la encuesta y la situación relativa de su centro entre los de su zona y los andaluces en general.

Como le expliqué en nuestra conversación, la estructura de la investigación es la de recopilación de información por cuestionarios. Para ello necesito su ayuda: no sólo en la distribución y recolecta

de los cuestionarios, que les mandaré en unos días si me dan autorización para ello, sino en animar a los docentes a crear la atmósfera adecuada para que los encuestados, los alumnos del segundo ciclo de la ESO (14-16 años), respondan libremente. Observe que el mismo proceso de la encuesta supone una potencial toma de conciencia por parte de todos los implicados (se puede informar de la investigación en curso a la APA), lo que puede redundar en un principio de mejora o de prevención, aunque el verdadero objetivo es el de que la Administración comience finalmente a tomar medidas no sólo punitivas sino especialmente preventivas en todos los centros que lo soliciten. Una vez que haya recogido los datos y transcurrido un tiempo prudencial que me permita procesar los mismos, le remitiré los resultados obtenidos y su análisis, para que pueda Vd. utilizarlos como diagnóstico y como herramienta para comenzar a atajar este problema o para construir un deseable muro de contención para evitar que su centro se vea salpicado por esta dinámica creciente de agresividad.

Aprovecho la ocasión para agradecerle de antemano su participación.

Atentamente,

ANEXO V

Estimado Sr. Director

Espero que no haya olvidado nuestra conversación telefónica de hace unos diez días en la que le expuse las líneas generales de una investigación que estoy llevando a cabo. Como imagino que estará Vd. muy ocupado, le recordaré que estoy investigando la agresión en los centros escolares. Ciertamente, en los últimos tiempos este tema parece haberse puesto «de moda», pero mi interés es anterior y genuino porque, aunque quizás no es así en todas partes, la convivencia entre alumno-alumno, profesor-alumno, e incluso profesor-padres, se está haciendo cada vez más difícil.

El objetivo de mi investigación es, precisamente, averiguar cuál es el alcance de este fenómeno no deseable en nuestros centros. De los resultados de la investigación se desprenderán preguntas en las que Vds., los docentes, tendrán mucho que decir a la administración: ¿Cómo podríamos prevenir o intervenir en estos casos? ¿Qué tipo de formación debe tener el docente para poder hacer frente a determinados alumnos? ¿Qué factores están incidiendo cuando se muestran estas conductas agresivas o intimidatorias o de aislamiento del resto de los compañeros? No cabe duda, sin embargo, que para llegar a esa resolución hace falta conocer la situación real en Andalucía y no hay, hasta donde yo sé, ninguna otra investigación de este corte en marcha ni en nuestra comunidad autónoma ni en ninguna otra, aunque no voy a entrar en las causas porque las desconozco. Sin embargo, estoy convencida de que a Vd. le resultará interesante conocer los resultados de la encuesta y la situación relativa de su centro entre los de su zona y los andaluces en general.

Como le expliqué en nuestra conversación, la estructura de la investigación es la de recopilación de información por cuestionarios. Para

ello necesito su ayuda: no sólo en la distribución y recolecta de los cuestionarios, sino en animar a los docentes a crear la atmósfera adecuada para que los encuestados, los alumnos del segundo ciclo de la ESO (14-16 años), respondan libremente. Observe que el mismo proceso de la encuesta supone una potencial toma de conciencia por parte de todos los implicados (se puede informar de la investigación en curso a la APA), lo que puede redundar en un principio de mejora o de prevención, aunque el verdadero objetivo es el de que la Administración comience finalmente a tomar medidas no sólo punitivas sino especialmente preventivas en todos los centros que lo soliciten.

Espero que el número de ejemplares que les mando sea suficiente. No dude en ponerse en contacto conmigo si le faltan algunos, que le remitiría inmediatamente.

Los cuestionarios deben ser pasados entre las 9 y las 11 de la mañana, y a todos los grupos y cursos del centro se les deberá pasar el mismo día a la misma hora, para evitar filtraciones y comentarios no deseados. Para la pasación del cuestionario el profesor que lo esté vigilando deberá leer en voz alta las instrucciones que figuran al principio de dicho cuestionario, podrá aclarar dudas generales en cuanto a la cumplimentación, pero no debe solventar ninguna duda una vez que se haya comenzado la cumplimentación del mismo.

Transcurrido un tiempo prudencial que me permita procesar los datos de los muchísimos centros que intervienen en el estudio y que permitirán hacer una radiografía real del problema, le remitiré los resultados obtenidos y su análisis, para que pueda Vd. utilizarlos como diagnóstico y como herramienta para comenzar a atajar este problema o para construir un deseable muro de contención para evitar que su centro se vea salpicado por esta dinámica creciente de agresividad.

Aprovecho la ocasión para agradecerle de antemano su participación.

Atentamente,

ANEXO VI

A partir de la siguiente tabla, comentaremos qué significa cada uno de los valores.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	82,632 ^a	36	,000
Razón de verosimilitud	91,278	36	,000
N de casos válidos	1751		

a. 25 casillas (48,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,92.

El valor (82.632) quiere decir el valor que toma el estadístico correspondiente, es decir, el estadístico de la chi-cuadrado, que tiene la siguiente forma: $\chi^2 = \sum_{i=1}^p \sum_{j=1}^q \frac{(n_{ij} - t_{ij})^2}{t_{ij}}$ vale 82.636. Donde n_{ij} es la frecuencia de la i -ésima fila y j -ésima columna. Y t_{ij} (frecuencia esperada) es el valor teórico de la i -ésima fila y j -ésima columna si existiera independencia, $t_{ij}=(n_i \cdot n_j)/N$ donde n_i es el total de la i -ésima fila, n_j es el total de la j -ésima columna y N es el total de individuos.

Este estadístico sigue una distribución chi-cuadrado con $(p-1) \times (q-1)$ grados de libertad, siendo p el número de filas y q el de columnas. $(13-1) \times (4-1) = 36$

Nosotros para resolver el test comparamos el valor que nos ha dado (86.363) con la distribución teórica (chi-cuadrado con 36 grados de libertad) y si la asintota de función para la probabilidad a la que se resuelve el test es menor que el valor obtenido (86.363) se rechaza el test. Computacionalmente los contrastes no se resuelven así, ya que el SPSS proporciona el p-valor que es la probabilidad de que una distribución chi-cuadrado con 36 grados de libertad sea mayor que 86.363, rechazándose el test siempre que el p-valor sea menor que al nivel al cuál se está

resolviendo el contraste (0.05), es decir, el p-valor es el nivel de significación al cual se rechaza el test.

p-valor es lo mismo que significación Asintótica (bilateral)

Sería deseable que todas las casillas tuvieran una frecuencia esperada mayor de 5 para una mayor seguridad.

La frecuencia mínima esperada es el menor valor que toma t_{ij}

El test de la razón de verosimilitud es una alternativa al test de la chi-cuadrado con la única diferencia que se basa en el cociente entre las frecuencias observadas y esperadas
