



UNIVERSIDAD DE LEÓN

TESIS DOCTORAL

SOLEDAD Y AGRESIÓN RELACIONAL EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS: FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO EN
LA ADOLESCENCIA TEMPRANA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

ÁREA DE PERSONALIDAD EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICO

AITOR ÁLVAREZ BARDÓN

2009



Universidad de León

TESIS DOCTORAL

SOLEDAD Y AGRESIÓN RELACIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA TEMPRANA

LONELINESS AND RELATIONAL AGGRESSION IN THE SCHOOL:
RISK AND PROTECTIVE FACTORS IN THE EARLY ADOLESCENCE

Tesis Doctoral realizada por:

AITOR ÁLVAREZ BARDÓN

Dirigida por:

DR. DIONISIO MANGA RODRÍGUEZ

DRA. M^a CONSUELO MORÁN ASTORGA

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía
Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico
Universidad de León
2009



Universidad de León

**INFORME DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS
(Art. 11.3 del R.D. 56/2005)**

Los Doctores D. DIONISIO MANGA RODRÍGUEZ y D^a. M^a. CONSUELO MORÁN ASTORGA como Directores¹ de la Tesis Doctoral titulada "***Soledad y agresión relacional en los centros educativos: factores protectores y de riesgo en la adolescencia temprana***" realizada por D^o AITOR ÁLVAREZ BARDÓN en el Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, informan favorablemente el depósito de la misma, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmamos, para dar cumplimiento al art. 11.3 del R.D. 56/2005, en León a 18 de septiembre de 2009

Fdo.: Dionisio Manga Rodríguez

Fdo.: M^a. Consuelo Morán Astorga

¹ Si la Tesis está dirigida por más de un Director tienen que constar los datos de cada uno y han de firmar todos ellos.



Universidad de León

**ADMISIÓN A TRÁMITE DEL DEPARTAMENTO
(Art. 11.3 del R.D. 56/2005 y
Norma 7ª de las Complementarias de la ULE)**

El Departamento de PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA, en su reunión celebrada el día 18 de septiembre de 2009 ha acordado dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada ***“Soledad y agresión relacional en los centros educativos: factores protectores y de riesgo en la adolescencia temprana”*** dirigida por el Dr. D. Dionisio Manga Rodríguez y la Dra. Dª. María Consuelo Morán Astorga, elaborada por Dº AITOR ÁLVAREZ BARDÓN y cuyo título en inglés es el siguiente *“Loneliness and relational aggression in the school: risk and protective factors in the early adolescence”*.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al art. 11.3 del R.D. 56/2005, en
León a 18 de septiembre de 2009.

Vº Bº

El Director del Departamento,
Fdo.: Dionisio Manga Rodríguez

La Secretaria,
Fdo.: Josefina M. Marbán Pérez

DEDICATORIA

A mis padres,
que tanto me han apoyado
y porque siempre me han ayudado
a intentar alcanzar mis sueños.

A mi familia y amigos, que
nunca han dejado que me sienta solo.

AGRADECIMIENTOS

Al Profesor Dionisio Manga, director de esta tesis, por su gran ayuda, por las oportunidades que me ha brindado, por su dedicación a este trabajo y sus sabias orientaciones.

A la Profesora M^a Consuelo Morán, directora de esta tesis, por su constante ayuda, por sus sabios consejos, sus ánimos y por el tiempo dedicado a este trabajo.

Al Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía por poner a mi alcance los medios necesarios para llevar a cabo este trabajo.

A la Universidad de León, por su estupenda acogida y por permitirme pertenecer a ella.

A todos los adolescentes que han participado en esta investigación, por contestar a los cuestionarios proporcionándonos los datos de esta tesis y por habernos dejado conocerles un poco más.

A mis padres, mi hermana y a Nuria por haberme “soportado” y estar siempre conmigo.

A Marcelino por su constante interés, apoyo y muestras de cariño.

INDICE

DEDICATORIA.....	- 5 -
AGRADECIMIENTOS.....	- 6 -
INDICE.....	- 7 -
INDICE DE FIGURAS.....	XI
INDICE DE CUADROS.....	XIII
INDICE DE TABLAS.....	XIII
INTRODUCCIÓN	XV

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1

CAPÍTULO 1: LA SOLEDAD PERCIBIDA EN ADOLESCENTES

2

1.1 La soledad como constructo en adolescentes. Concepto y origen.....	3
1.2 Clases de soledad y su medición.	4
1.3 La soledad entre los factores de riesgo en la adolescencia	5

CAPÍTULO 2: LA VIOLENCIA ESCOLAR

7

2.1. Definición y teorías de la agresión	8
2.1.1. Sobre la definición de agresión.....	8
2.1.2. Teorías de la agresión	11
2.1.3. La teoría de bandura sobre la agresión	15
2.1.4. Agresores proactivos y agresores reactivos.....	16
2.1.5. Agresores y víctimas de agresiones	19

2.2. Agresión y conducta antisocial en la adolescencia	21
2.3. La agresión relacional entre escolares	23
2.4. La agresión relacional y la diferencia entre los sexos	24
2.5. ¿Qué es bullying o acoso escolar?	26
2.6. Características esenciales de la definición de la conducta de bullying o acoso escolar.....	28
2.7. El bullying como agresión en el DSM-IV-TR.....	29
2.8. Las conductas agresivas en el cuestionario CBCL.....	29
2.9. Conducta antisocial y personalidad adolescente.	30
2.9.1. La hipótesis biológica de Eysenck	30
2.10. Estudios sobre victimización adolescente.....	32
2.10.1. ¿Cuántos escolares son víctimas de bullying?	32
2.10.2. Consecuencias psicológicas de la victimización.....	33
2.10.3. Apreciación del estrés y su afrontamiento en la victimización	34
2.10.4. Victimización y apoyo social	35
2.11. Estudios recientes sobre victimización relacional.....	38
2.12. El rendimiento escolar y las conductas de bullying.....	41
CAPÍTULO 3: UN MODELO DE RIESGO Y RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA.....	42
3.1. El modelo PBT (Problem Behavior Theory)	43
3.2. La resiliencia y los factores de riesgo	45
3.2.1. La resiliencia adolescente	45
3.2.2. Factores de riesgo y salud mental en adolescentes	46
3.2.3. La resiliencia psicológica	46
3.2.4. Criterios específicos para la resiliencia psicológica	47

3.2.5. El concepto de resiliencia vinculado a los factores protectores y de riesgo	49
3.3. Glosario de términos relacionados con la resiliencia.....	50
CAPÍTULO 4: LAS MEDIDAS DE PERSONALIDAD CON EL CUESTIONARIO EPQ-J	51
4.1. Las variables que se miden con el EPQ-J (Eysenck Personality Questionnaire – Junior).....	52
4.2. El acercamiento centrado en las personas o grupos de individuos	56
4.3. El propósito de la investigación.....	58
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	59
CAPÍTULO 5: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	60
5.1. Objetivos.....	61
5.2. Metodología	65
5.2.1. Participantes	65
5.2.2. Instrumentos de medida.....	66
5.2.3. Procedimiento.....	72
5.2.4. Método y análisis estadísticos	72

CAPÍTULO 6: RESULTADOS	74
6.1. Estudio de las variables	75
6.1.1. Diferencias de género y propiedades psicométricas de las escalas	75
6.1.2. Correlaciones entre las escalas y fiabilidad (COEFICIENTE ALFA)	77
6.1.3. Análisis factorial de las principales variables	78
6.2. Acercamiento centrado en las personas	81
6.2.1. Clasificación sobre la base de las escalas de soledad: cinco grupos o tipos...	81
6.2.2. Descripción de los tipos y diferencias entre ellos.....	94
6.2.3. Factores de riesgo y factores protectores	107
6.2.4. Variaciones según la edad: cuatro grupos de 12 a 15 años.....	112
6.2.5. Predicción de agresión y acoso escolar percibido (AEP)	123
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	125
7.1. Discusión.....	126
7.2. Conclusiones.....	142
7.2.1. Respecto a las variables utilizadas: Propiedades psicométricas	142
7.2.2. Correlaciones entre las variables utilizadas.....	143
7.2.3. Diferencias de género en algunas variables	143
7.2.4. Acercamiento centrado en las personas: Soledad percibida.....	144
7.2.5. Acercamiento centrado en las personas: Personalidad (MODELO PEN) .	144
7.2.6. Factores de riesgo y factores protectores	146
7.2.7. Variaciones según la edad: Cuatro grupos de 12 a 15 años	147
7.2.8. Predicción de agresión y acoso escolar percibido (AEP).....	148

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
---	-----

ANEXOS	180
---------------------	-----

ANEXO I: Correlaciones de la Escala de Apoyo Social Percibido	181
---	-----

ANEXO II: Correlaciones Escala de Soledad Percibida.....	184
--	-----

ANEXO III: Correlaciones Escala de Acoso Escolar Percibido	187
--	-----

ANEXO IV: Correlaciones Escala de Agresión	189
--	-----

ANEXO V: Cargas de los factores de la Escala de Soledad (Varimax normalizado).....	192
--	-----

ANEXO VI: Cargas de los factores de la Escala de Agresión (Varimax normalizado) ...	194
---	-----

ANEXO VII: Escala de Apoyo Social Percibido.....	196
--	-----

ANEXO VIII: Escala de Soledad Percibida.....	198
--	-----

ANEXO IX: Escala de Acoso Escolar Percibido	201
---	-----

ANEXO X: Cuestionario de Agresión	203
---	-----

ANEXO XI: Cuestionario de Personalidad EPQ-J de Eysenck	205
---	-----

INDICE DE FIGURAS

Figura A: Gráfico de sedimentación de las tres escalas de Apoyo Social.....	78
---	----

Figura B: Gráfico de sedimentación de la escala de Acoso Escolar Percibido (AEP).....	78
---	----

Figura C: Gráfico de sedimentación de las escalas de Agresión.....	79
--	----

Figura D: Gráfico de sedimentación de las escalas de Soledad.....	80
---	----

Figura 1: Modelo de la hipótesis de frustración – agresión de Berkowitz	14
---	----

Figura 2: Conductas problema en adolescentes.	44
--	----

Figura 3: Cinco tipos o grupos de adolescentes sobre las Escalas de Soledad.....	81
--	----

Figura 4: Los cinco tipos o conglomerados (clusters) según su percepción de la soledad, en cada medida del EPQ-J.....	82
---	----

Figura 5: Los cinco tipos obre las Escalas de Soledad en Conducta Antisocial (CA) del EPQ-J.....	84
--	----

Figura 6: Tipos de adolescentes sobre las Escalas de Soledad y tipos de agresión: Interacción.....	85
Figura 7: Tipos de adolescentes sobre las Escalas de Soledad y tipos de apoyo social: Interacción.....	86
Figura 8: Interacción Clase de apoyo social por Sexo en adolescentes	87
Figura 9: Efecto principal de Cluster o Tipo en Acoso Escolar Percibido	88
Figura 10: Interacción Sexo por Cluster en la variable Ideación Suicida.....	89
Figura 11: Efecto principal de Cluster en Consumo de Tabaco.....	90
Figura 12: Diferencia de género por cluster en Consumo de Tabaco	91
Figura 13: Efecto principal de los cluster en la variable EDAD.....	92
Figura 14: Los tres conglomerados obtenidos con las cuatro medidas del Cuestionario de Eysenck EPQ-J	93
Figura 15: Los tres conglomerados en Conducta Antisocial.....	95
Figura 16: Diferencias en Apoyo de la Familia en los tres conglomerados.....	96
Figura 17: Diferencias en Apoyo de Amigos en los tres conglomerados	97
Figura 18: Diferencias en Apoyo de Persona Especial en los tres conglomerados	98
Figura 19: Diferencias de los tres conglomerados en Agresión Física	99
Figura 20: Diferencias de los tres conglomerados en Agresión Verbal	100
Figura 21: Los tres conglomerados en tendencia al enfado.....	101
Figura 22: Diferencias de los tres conglomerados en hostilidad.	102
Figura 23: Los tres conglomerados en la variable Acoso Escolar Percibido.....	103
Figura 24: Los tres conglomerados en la escala de Soledad: Rechazo de iguales	104
Figura 25: Los tres conglomerados en la escala de Soledad: Déficits familiares	105
Figura 26: Los tres conglomerados en la escala de Soledad: Inadecuación personal.	106
Figura 27: Los tres conglomerados en la escala de Soledad: Separación significativa.	107
Figura 28: Diferencias de medias entre los factores de riesgo en puntuación directa.	108
Figura 29: Interacción conglomerado por Factores de riesgo	109
Figura 30: Interacción conglomerado por Factores de protectores.	110
Figura 31: Efecto principal de edad en Rechazo de los padres.....	112
Figura 32: Interacción entre Edad y Sexo en Soledad por Inadecuación personal.....	113
Figura 33: Interacción Edad por Sexo en Soledad por Separación.....	114
Figura 34: Interacción Edad por Sexo en Agresividad física.....	115

Figura 35: Diferencia según edad en Agresividad verbal.	116
Figura 36: Hostilidad según edad y sexo.	117
Figura 37: Apoyo de la familia según la edad.....	118
Figura 38: Apoyo de los amigos según la edad	118
Figura 39: Vinculación con persona especial según la edad	119
Figura 40: Efecto principal del éxito en los estudios	120
Figura 41: Interacción Sexo por Edad en acoso escolar percibido	120
Figura 42: Uso del tabaco con la edad	121
Figura 43: Interés por la Religión.....	122

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: La variable Neuroticismo del EPQ-J	53
Cuadro 2: La variable Extraversión EPQ-J.....	53
Cuadro 3: La variable Psicoticismo EPQ-J.....	54
Cuadro 4: La variable Sinceridad EPQ-J	55

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Criterios del DSM-IV-TR para el diagnóstico del trastorno disocial.....	29
Tabla 2: Medias, desviaciones típicas (DT) y diferencias de género en cada una de las variables empleadas en este trabajo.....	76
Tabla 3: Matriz de correlaciones entre la variable y su coeficiente de fiabilidad Alfa (α).....	77
Tabla 4: Los participantes clasificados en 5 tipos según las escalas de soledad percibida.....	84

Tabla 5: Tipos de personalidad y denominaciones de los mismos	93
Tabla 6: Diferencias de género en factores de riesgo y protectores.	111
Tabla 7: Los participantes clasificados por edad y género.....	113
Tabla 8: Análisis de regresión múltiple pasos adelante	123

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación pretendemos abordar un problema sumamente complejo en sí mismo, tanto por sus orígenes y su propia naturaleza como por sus consecuencias en la salud física y psicológica, presente y futura, de nuestros estudiantes y de la comunidad a la que pertenecen. Nuestra aspiración es la de realizar un estudio riguroso y concienzudo en el ámbito del sentimiento de la soledad percibida, de las consecuencias de diferentes formas de agresión entre iguales y de los factores protectores y de riesgo en la adolescencia temprana.

Son tres los grandes constructos que se abarcan en este trabajo. Por un lado, la *Soledad*, que está muy relacionada con la pérdida de relaciones con ese conjunto de personas significativas en la vida del individuo y con las que se interactúa de forma regular. La definición más común de soledad es la de carencia de compañía y que se tiende a vincular con estados de tristeza, desamor y negatividad.

No obstante, no debemos confundir, y así lo pretendemos, la soledad como causa objetiva donde se hace referencia a la falta de compañía de forma permanente o temporal y la soledad como sentimiento o percepción subjetiva de estar solo. En este caso no es lo mismo ser o sentir, ser que estar.

Especialmente en la adolescencia, cuando se abordan cuestiones relacionadas con la vulnerabilidad y su opuesto la resiliencia (Rutter, 1987; Luthar, 1991; Dumont y Provost, 1999), es preciso situar a la soledad entre los factores de riesgo, ya que ésta hace más vulnerables a los individuos cuanto más solos se sienten, particularmente en el ámbito de los centros educativos.

El estudio de la Soledad lo realizamos mediante la escala de Soledad de Richaud y Sacchi (2004), en la que se estudian cuatro escalas; *rechazo de iguales*, *déficits*

familiares y rechazo de los padres, inadecuación personal y separación significativa, pues consideramos, al igual que las autoras, que evaluar los diferentes procesos que causan y son causados por el sentimiento de soledad permite una aproximación integral a la cuestión. Son procesos que incluyen la aparición de vulnerabilidad a la soledad que, de modo muy especial, se desarrolla en la adolescencia temprana, siendo las dimensiones de personalidad importantes predictores de la misma (Saklofske y Yackulic, 1989; Cheng y Furnham, 2002).

La *Agresión Relacional*, es otro de los grandes constructos que abordamos en la presente tesis, término que se remonta a poco más de una década con trabajos como el de Crick (1995). Dado que en la adolescencia temprana se forman relaciones inicialmente románticas que llegan a ser muy complejas, se trata de un periodo de la vida especialmente propicio para que ocurra agresión relacional.

Nos interesa el estudio de la agresión relacional pues consideramos que este concepto refleja la agresividad que se da en el día a día de los centros educativos, en los pequeños enfrentamientos de la convivencia, aunque también queremos estudiar las grandes manifestaciones de agresión en los centros educativos como es el bullying.

Consideramos necesario elaborar tipos de personalidad según las escalas de soledad percibida estudiadas así como según el modelo NEP de personalidad de Eysenck, pues estos pueden ser de gran utilidad al conjunto de profesionales de la educación para conocer mejor a este tipo de alumnos, detectar puntos de intervención y poder diagnosticar e identificar a los alumnos en situación de riesgo.

La edad elegida ha sido la adolescencia temprana (entre los 12 y los 15 años de edad), pues como ya se ha comentado es la edad más propicia para que ocurra la agresión relacional. Además, algunos autores como Elsea y Rees (2001), entre otros, afirman que la edad en la que se concentra mayor número de víctimas es la que va desde los 11 años a los 13 años, para Olweus (1998) entre los 13 y los 15 años de edad.

Por lo que consideramos que para mayor conocimiento de los constructos estudiados, eran las edades que debíamos elegir.

Sabemos que las edades que comprende la adolescencia temprana son muy complejas de estudiar dadas las características de la población que la constituye, pero consideramos que es tan compleja como interesante. Son momentos en los que los adolescentes necesitan quizás más que nunca, el apoyo, la ayuda y la comprensión de la sociedad en general y como no de los más cercanos y por su puesto de la Comunidad Educativa, pues es en los centros educativos donde pasan gran parte de su tiempo y donde establecen diferentes relaciones personales que sin duda alguna marcarán su desarrollo.

En lo que se refiere a los factores protectores y de riesgo centramos nuestro estudio en ser víctima, acosador, la adicción al tabaco y la ideación suicida como factores de riesgo en la soledad y la agresión relacional, y la orientación D-I, el rendimiento académico, las capacidades deportivas y las creencias religiosas como factores protectores.

Estudiamos las diferencias personales en 755 adolescentes, de los que se recogieron datos en dos fases sucesivas. En la primera fueron 150 los adolescentes que participaron, entre los 12 y los 15 años. La segunda fase de la investigación se centró en otros 605 adolescentes, todos de 12 a 15 años de edad, 279 varones y 326 mujeres. Todos eran estudiantes en centros escolares de Castilla y León. Algo más de la mitad de la muestra total pertenecía al mismo colegio de León capital, colegio que se eligió por razones de conveniencia al tener acceso directo a las aulas.

Los datos se han recogido mediante cinco escalas, Escala de soledad percibida, Escala de apoyo social percibido, Escala de acoso escolar percibido, Escala de agresión y Cuestionario EPQ-J de Eysenck, con las que se pretende estudiar los sentimientos y percepciones de los adolescentes de manera directa (autoinformada) sin

intermediarios, pues creemos que nadie puede informar mejor que el propio sujeto de lo que piensa y siente, más aún en una etapa de la vida, como ya hemos comentado, tan compleja como es la adolescencia.

En definitiva, pretendemos realizar un estudio que aporte resultados originales a las investigaciones ya existentes, y que ayude a mejorar la vida de los adolescentes y la convivencia en los centros escolares y en la sociedad en general.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA SOLEDAD PERCIBIDA EN ADOLESCENTES

1. LA SOLEDAD PERCIBIDA EN ADOLESCENTES

1.1. LA SOLEDAD COMO CONSTRUCTO EN ADOLESCENTES. CONCEPTO Y ORIGEN.

La soledad está esencialmente relacionada con la sociabilidad de los seres humanos. La experiencia de soledad es algo muy difícil de definir, ya que la gente tiene necesidades y expectativas diferentes respecto a la interacción social. A veces añoramos la compañía de otros, o una actividad junto con otras personas, para tener algunas muestras de aceptación y simpatía. Mientras que unas personas pueden sentir soledad incluso en presencia de muchos amigos, otros pueden sentirse perfectamente felices con tener la compañía de una sola persona.

En el estudio de Rubinstein, Shaver y Peplau (1979) sobre la experiencia de soledad, el **antecedente** principal de las historias de soledad vivida por la gente era el tener padres divorciados, teniendo la impresión de que sus padres aparentemente los rechazasen. Se informó de **diferentes clases de soledad**, incluyendo formas tales como *desesperación, aburrimiento impaciente, depresión o autodesprecio*. Según los teóricos de **la atribución causal de la soledad**, el modo de reaccionar de la gente a la soledad depende de cómo ellos se la explican. La gente sola, que tiene una explicación interna-estable de su soledad, era más resignada y deprimida. Éstos eran quienes atribuían a su apariencia y/o personalidad su soledad. En cambio, si la atribución se hacía a causa interna-inestable, pensando que no ponían de su parte el esfuerzo necesario, y que ésta era la causa de su soledad, estos individuos se hallaban menos apenados y eran los más optimistas sobre la posibilidad de modificar la situación. Las causas externas-inestables (por ejemplo, estoy solo o sola precisamente por haberme trasladado a otra zona) proporcionaban mayor esperanza de cambio, en tanto que las causas externas-estables conducían a menudo a hostilidad (por ejemplo, la gente me excluye intencionadamente).

1.2. CLASES DE SOLEDAD Y SU MEDICIÓN.

El sentimiento de soledad cuando aparece lo hace como consecuencia de una deficiencia en la sociabilidad, en las relaciones interpersonales. Weiss (1973) distinguía dos clases de soledad, la *soledad emocional*, por carecer los sujetos que la experimentan de vinculación estrecha e íntima con otra persona específica, y la *soledad social*. Esta última acontece como resultado de carecer de redes sociales en las que la persona forma parte de un grupo de amigos que comparten actividades e intereses. Ya Aristóteles describía dos tipos de amistades que representan modos de relaciones interpersonales, diferenciados uno del otro y conceptualmente próximos a las carencias emocionales y sociales descritas por Weiss: las *amistades de placer* y las *amistades de utilidad*. “Los que se aman por interés, por la utilidad que pueden sacar el uno del otro, no se aman por sus personas precisamente, sino en tanto sacan algún bien y algún provecho de sus relaciones mutuas” (Aristóteles, 2001, p. 209).

En la adolescencia, las relaciones con los padres y con los iguales en edad constituyen dos contextos sociales diferentes, dentro de los cuales puede aparecer la experiencia de soledad. Por ello, según Richaud de Minzi y Sacchi (2004), un instrumento para evaluar la soledad adolescente tiene que incluir no sólo ítems relacionados con las fuentes de los sentimientos de soledad, sino también ítems relacionados con los actuales sentimientos de soledad respecto a las personas más importantes de su red social, como son los padres y los iguales. Teniendo presentes los sentimientos de soledad originados por la interacción social con padres y con iguales, también son relevantes otras fuentes que hacen sentir soledad como son la inadecuación personal percibida, los déficits familiares y los posibles traslados que conllevan cambio de colegio y de comunidad de vecinos.

Los ítems seleccionados por Richaud de Minzi y Sacchi (2004), con la intención de construir una escala para medir los sentimientos de soledad en adolescentes, han arrojado 4 factores que explicaban el 43.13% de la varianza. El primer factor fue el *Rechazo de iguales*. El segundo factor fue el de *Déficits familiares y rechazo de los*

padres. El tercer factor corresponde a *Inadecuación personal*, en tanto que el cuarto fue de *Separación significativa*. La escala, de 32 ítems en total y 8 por cada subescala o factor, fue aplicada a una muestra de 1,233 adolescentes escolarizados en Buenos Aires (Argentina), de 13 a 16 años de edad (511 varones y 722 mujeres). Creemos, dicen las autoras, que evaluar los diferentes procesos que causan y son causados por el sentimiento de soledad permite una aproximación integral a la cuestión. Son procesos que incluyen la aparición de vulnerabilidad a la soledad que, de modo muy especial, se desarrolla en la adolescencia temprana, siendo las dimensiones de personalidad importantes predictores de la misma (Saklofske y Yackulic, 1989; Cheng y Furnham, 2002).

1.3. LA SOLEDAD ENTRE LOS FACTORES DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA.

En cuanto a los factores de riesgo de adicción a las drogas, Clayton (1992) selecciona una serie de dominios en los que el acercamiento a los factores de riesgo para el abuso de drogas es similar al de los factores de riesgo para otros problemas. Señala factores de riesgo psicológicos, familiares, escolares y del contexto ambiental, además de la posible predisposición de base genética.

Entre los factores psicológicos, o de pobre funcionamiento psicológico, se halla la baja puntuación en auto-concepto o autoestima, medida ésta en adolescentes con la escala desarrollada por Rosenberg (1965). Otros factores de pobre funcionamiento psicológico son, según comenta Clayton (1992), la depresión y la ideación suicida (conducta auto-destructiva).

Entre los factores de riesgo familiares Clayton (1992) señala la estructura familiar, ya que la familia desempeña funciones relacionadas con los roles existentes

que afectan a todos sus miembros, así como también asume el proceso por el que da a los niños dentro de ella habilidades y valores para tomar decisiones sobre muy diversas cuestiones. El abuso físico, sexual o psicológico es un factor de riesgo que no puede ser descuidado en los estudios sobre vulnerabilidad en la adolescencia.

Entre los factores de riesgo escolares hay que destacar el rechazo de los compañeros. Es determinante de una buena adaptación escolar la aceptación tanto por los profesores como por los compañeros, tanto que a menudo los chicos jóvenes lo ven casi como una situación de vida o muerte. Cómo se lleven los estudios, o cómo se desempeñe el rol de estudiante, puede afectar cada uno de los demás aspectos de la vida. Los profesores y los iguales en edad pueden ser crueles en los apodos que ponen y en el trato verbal que dan a subordinados o compañeros de clase. Pueden darse numerosas conductas vejatorias y de rechazo que algunos adolescentes han de sufrir. Es todo un campo de estudio dentro del más amplio campo de la *agresividad*: el del *acoso escolar*.

CAPÍTULO 2

LA VIOLENCIA ESCOLAR

2. LA VIOLENCIA ESCOLAR

2.1. DEFINICIÓN Y TEORÍAS DE LA AGRESIÓN.

2.1.1. Sobre la definición de agresión.

Siguiendo a Zillmann (1979), los primeros intentos de trazar el concepto de agresión con suficiente rigor enfatizaron la conducta dirigida a metas (intencional) y la naturaleza destructiva de la respuesta de meta. De esta manera, la agresión llegó a considerarse “la conducta con intención de hacer daño”.

Previamente, Buss (1961) había definido el acto violento como “una respuesta que provoca estímulos nocivos en otro organismo”. La definición de Buss destaca las consecuencias de la acción, no la intención de quien la realiza. Según Buss, se ha de considerar agresivo todo acto que provoque dolor o molestias a otro ser.

Con todo, la conceptualización de la agresión tiene que ser útil, para lo cual necesita distinguir más claramente las clases de daño o perjuicio, además del **daño físico**. Existen **otras formas de daño**, como son la destrucción de las posesiones o los tratamientos humillantes. También habría que incluir la **coacción** como criterio para la definición de agresión.

En aras de la claridad se podría distinguir entre conducta agresiva y conducta hostil (Zillmann, 1979). La **conducta agresiva** vendrá definida por los criterios anteriores para daño físico: *Toda actividad mediante la cual una persona busca infligir daño corporal o dolor físico a quien desea evitarlo.*

Una definición complementaria para abarcar las formas no físicas de daño o perjuicio, es la de **conducta hostil**. *Toda actividad mediante la cual una persona busca causar perjuicio, diferente del daño corporal y dolor físico, a quien desea evitarlo.*

En el interesante capítulo 9 de Shaffer (2002), titulado “Agresión y conducta antisocial”, antes de adentrarse en las teorías de la agresión nos da un concepto de agresión como instinto, otro según las definiciones conductuales y un tercero que trata a la agresión como juicio social.

La agresión como instinto fue desarrollada así por Freud cuando hablaba del instinto de muerte, o *tánatos*, un componente básico de la naturaleza humana, o energía hostil y agresiva que podía llegar a descargarse a través de conductas violentas y destructivas.

Las definiciones conductuales de la agresión se refieren a ella como toda acción que provoca estímulos nocivos en otro organismo (Buss, 1961). La definición de **agresión intencional** incluye toda acción que pretende dañar o herir a otro ser vivo que se halla motivado para evitar dicho trato. O como dicen Baron y Richardson (1994): *Toda conducta concebida para dañar o herir a otro ser humano que se siente motivado para evitar dicho trato*. Esta definición coincide con la dada por Zillmann (1979), a la que nos hemos referido anteriormente, y en la que habría que reunir en una sola la conducta agresiva y la conducta hostil. En esta definición de la agresión intencional se incluyen las acciones con las que se pretende hacer daño pero no se consigue ese objetivo, como lanzar un objeto contundente contra alguien y no dar en el blanco; en cambio, se excluye el daño efectivo y accidental causado sin intención, como cuando ocurre en actividades de juego o deporte.

Aristóteles (2001), en su “teoría de la preferencia moral o intención”, afirma que siempre es el hombre el principio de sus actos. Los actos tienen siempre por objeto otras cosas distintas de ellos mismos. No es sobre *el fin* mismo sobre el que se

delibera, sino sobre *los medios* que pueden conducir a él. El objeto de la deliberación es el mismo que el de la intención o preferencia moral, con esta sola diferencia: que el objeto de la intención o preferencia debe estar previamente fijado. “Siendo siempre el objeto de nuestra preferencia, sobre el cual se delibera y sobre el cual se desea una cosa que depende de nosotros, podrá definirse la intención o preferencia diciendo que es el deseo reflexivo y deliberado de las cosas que dependen solamente de nosotros, porque nosotros juzgamos después de haber deliberado, y luego deseamos el objeto conforme a nuestra deliberación y a nuestra resolución voluntaria” (p.71). Estas consideraciones de la *Ética* de Aristóteles (2001) nos ayudan a diferenciar, también en la conducta agresiva, actos con intención de causar perjuicio o daño de otros actos agresivos cuyo fin no es el daño causado sino el beneficio obtenido con el daño. La intención o finalidad puede ser, por tanto, el daño infligido (físico o no físico), o puede ser la obtención de beneficios conseguidos por agresión; la agresión puede ser un *fin* en sí misma, o puede ser un *medio* para otros fines no agresivos.

Siguiendo a Shaffer (2002), los actos agresivos pueden pertenecer a dos categorías: la *agresión hostil* y la *agresión instrumental*. Se califica de agresión hostil a toda actuación con la pretensión de causar daño o herir a la víctima, ya sea física o psicológicamente, o bien destruyendo su trabajo o sus posesiones. La agresión instrumental ocurre cuando se daña a otro para conseguir un fin no agresivo, como, por ejemplo, cuando se golpea o se maltrata verbalmente a otro para conseguir adelantarse en la fila o arrebatarse algo apetecible por el agresor. La distinción entre agresión hostil y agresión instrumental no está tan clara como a veces se intenta hacer creer. Aunque se puede aceptar que son conceptualmente distintas estas dos clases de agresión tan habituales, sin embargo, por la importancia de las consecuencias tanto para agresores como para víctimas, se deberá aspirar a una teoría global de la agresión y la conducta antisocial que integre a ambas, tal como recomendara Bandura (1973).

La agresión también puede considerarse como un *juicio social*. Se trataría de calificar una conducta como agresiva o no agresiva en función del juicio social que nos mereciera. Será difícil poner de acuerdo a muchos observadores de conductas

aparentemente perjudiciales o destructivas, porque dependen de la percepción de intención nociva, de quiénes sean los ejecutores de las conductas, las víctimas, el contexto en que tienen lugar y de cada situación. Por todo ello, “es seguro que las personas no se pondrán de acuerdo sobre lo que ha pasado y sobre si se puede calificar de agresión” (Shaffer, 2002, p. 294).

2.1.2. Teorías de la agresión.

La conducta caracterizada de agresiva, hostil, bélica o destructiva se ha contemplado, desde la perspectiva de varias teorías explicativas, dentro de los sistemas motivacionales de la psicología. En ellos, se clasifican en tres las principales interpretaciones teóricas de la agresión: (1) por su origen instintivo; (2) como reacción a la frustración; y (3) como pulsión adquirida. Todavía habría que añadir (4) una cuarta interpretación no motivacional (Cofer y Appley, 1979).

La agresión como instinto. La de Freud, con el instinto de muerte con el que todos nacemos, es la teoría más importante de la agresión como instinto, ya que éste subyace a todos los actos de violencia y destrucción. Algunos psicoanalistas aceptan el instinto de muerte (Buss, 1961), mientras que otros sólo lo aceptan parcialmente y hablan de un instinto de agresión. Este instinto se dirige ante todo, al menos originalmente, hacia otros, y es un postulado menos violento que el instinto de muerte. Los teóricos más contemporáneos del psicoanálisis admiten una tendencia instintiva a la agresión, tendencia que es adaptativa porque contribuye a promover la vida y no a la autodestrucción. Este impulso agresivo entra en acción cuando se frustran los intentos de satisfacer las propias necesidades, o cuando nos enfrentamos a cualquier amenaza contra el funcionamiento del yo.

Existe otra teoría del instinto para la agresión, la teoría etológica de Lorenz (1966). Según esta teoría, los seres humanos y los animales poseen un instinto

primario de lucha que es agresivo para los miembros de la misma especie. Desde la perspectiva etológica, la agresión ayuda a la mayor parte de las especies a sobrevivir, por causa de que han desarrollado inhibiciones del instinto que les impiden matar a los miembros de su especie. Los seres humanos matan a los miembros de su especie porque su control del instinto agresivo es aún escaso.

Mackal (1983), en el capítulo 5 titulado *La etología de la agresión*, dice textualmente: “el libro de Lorenz sobre la agresión contiene muchas observaciones útiles sobre la conducta animal, la cual puede contemplarse como instintiva. También dedica un capítulo a los instintos en el hombre en cuanto hacen referencia a la agresión. Los factores instintivos subyacen a toda conducta humana agresiva, no sólo a este o aquel estado final. Ésta es la tesis propuesta por Lorenz. El instinto moldea todo el síndrome agresivo de cualquier macho dado, no únicamente unas cuantas conductas residuales. Citando a Lorenz (1966, p. 261): “Para el humilde buscador de la verdad biológica no debe existir la menor duda de que el entusiasmo agresivo humano se produjo a partir de un mecanismo de agresión de nuestros antepasados prehumanos” (p. 185).

Lorenz (1966) señala que la carencia de inhibiciones de la agresividad, unida al desarrollo reciente de armas terribles, plantea un desafío crucial a la humanidad: el de que debemos esforzarnos por canalizar nuestros impulsos agresivos hacia metas socialmente aceptables.

La agresión como reacción. Tal vez sea la hipótesis de la frustración-agresión la teoría más conocida y aceptada de la agresión como reacción, propuesta por John Dollard y su grupo de colaboradores de la Universidad de Yale. Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), decepcionados con la teoría del instinto propusieron una teoría del aprendizaje sobre la agresividad humana. Se la conoce como la **hipótesis de la frustración-agresión**. La teoría consta de dos propuestas fundamentales: primera, la frustración (que es venirse abajo la conducta orientada a metas) siempre produce alguna clase de agresión, y, segunda, la agresión siempre está provocada por alguna

clase de frustración. Esta fue la primera formulación que Miller (1941) iba a modificar pocos años después. Según Miller, la agresión es una de las varias respuestas dadas a la frustración, pero seguían en pie que la agresión siempre va precedida de frustración.

Es claro, en todo caso, que el valor instrumental de la agresión en la situación en que se experimenta frustración determina que aquélla ocurra o no como respuesta (Buss, 1961), teniendo en cuenta además las diferencias individuales y el grado en que respuestas agresivas previas hayan reforzado la respuesta presente. Los efectos que un estado de frustración puede tener en la aparición de un proceso de ira en un individuo, y el grado necesario de ésta para que se produzca alguna forma de agresión, bien sea agresión directa o agresión verbal, han sido estudiados por muchos psicólogos. Cualquier bloqueo de meta, usando la terminología de Miller, es frustrante aunque no incluya señales de ataque tales como películas agresivas o insultos de un superior admirado. Este tipo de frustración hace que el individuo se enfade sin llegar a ponerse directamente agresivo (Mackal, 1983). La frustración, por tanto, no siempre se traduce en agresión.

En la revisión y reformulación de Berkowitz (1974, 1989), a la hipótesis de la frustración-agresión se le añaden los “indicios agresivos”. Éstos indican que la presencia de estímulos previamente asociados a la agresión pueden provocar respuestas agresivas cuando se está enfadado. Habrá diferencias individuales, ya que, en niños con hábitos agresivos muy arraigados y la presencia de indicios agresivos, la respuesta agresiva será mayor que en niños sin hábitos de agresividad. Por consiguiente, la exposición a instrumentos simbólicos de destrucción, como soldaditos de plomo o de goma, y otros juguetes como las pistolas o los tanques, podría servir de “indicios agresivos”. La Figura 1 ilustra cuántas influencias recaen sobre la respuesta agresiva, según la hipótesis frustración-agresión revisada por Berkowitz (1974).

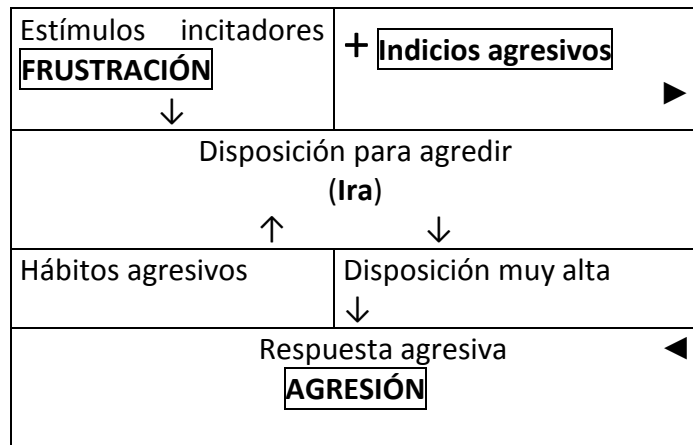


Figura 1. Se muestran las influencias que Berkowitz (1974) incluyó en su modelo de la **hipótesis frustración-agresión**. La secuencia, que no excluye interacciones, es la siguiente: Estímulos incitadores desde la **FRUSTRACIÓN** --- Disposición para agredir o **IRA** --- Los hábitos agresivos existentes --- Elevan la disposición para agredir --- Se suman (+) los **INDICIOS AGRESIVOS** --- Respuesta agresiva o **AGRESIÓN** resultante de alta disposición para agredir + indicios agresivos. Los indicadores (▶----◀) y el grosor de la línea derecha del contorno de la Figura destacan la influencia de los “indicadores agresivos” en la respuesta efectiva de agresión.

La agresión como pulsión adquirida. Buss (1961), después de una extensa revisión del campo psicológico de la agresión, dio su opinión de que el único aspecto de la conducta agresiva que puede considerarse pulsión es la respuesta emocional de ira. Esto significa que no se ve razón para interpretar la agresión como pulsión a no ser en el caso de “agresión de ira”. Otros estudiosos de la teoría de la pulsión para explicar la agresión indican que la respuesta consumatoria de agresión lesiona a otro, y es cuando el niño descubre que puede obtener satisfacción para sus deseos si molesta a otro. La agresión de este tipo sólo sería una respuesta instrumental motivada por varias necesidades y recompensada al no obtenerse lo deseado (Cofer y Appley, 1979).

Interpretación no motivacional de la agresión. Siguiendo a Buss (1961), la agresividad es, o puede ser, una característica duradera y predominante de la personalidad. Por ello, es preciso hacer hincapié en el hábito y su papel en la agresión,

y como dice Buss 'agresión es el hábito de atacar'. Las recompensas pueden ser muy variadas, sin que se relacionen directamente con la expresión de la ira; se puede entender que la comida, el éxito, el prestigio, el poder y el logro puedan recompensar la respuesta agresiva. Buss sugiere que los semejantes y los antiguos miembros del grupo o de la familia del individuo pueden proporcionar modelos de conducta agresiva (Cofer y Appley, 1979). Por consiguiente, se puede tratar el tema de la agresión como un tipo de conducta social que se adquiere mediante los mismos procesos que cualquier otra conducta social. Un ejemplo destacado para explicar la agresión dentro de la teoría del aprendizaje social es el modelo de Bandura, que proponemos a continuación.

2.1.3. La teoría de Bandura sobre la agresión.

Se trata de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1973, 1977, 1986), la cual subraya por primera vez la influencia cognitiva en la agresión. Además de estudiar los factores que incitan a la agresión, Bandura trata también de explicar cómo se adquiere y cómo se mantiene la conducta agresiva. Las conductas agresivas se adquieren mediante aprendizaje por observación, así como también mediante la experiencia directa. Según Bandura (1973), la conducta agresiva se suele mantener si constituye, para el agresor, un medio de lograr beneficios y satisfacer sus objetivos. Dicho de otra manera, se supone que los niños muy agresivos han aprendido que el empleo de la fuerza es un medio efectivo para lograr fines. Así es como los niños agresivos tienden a crear expectativas positivas sobre los resultados de la agresión.

Si se compara a los niños agresivos con los no agresivos, se advierte que (1) se sienten más seguros de que la agresión produce recompensas a su alcance; (2) se sienten más seguros de que la agresión les resulta fácil y sirve para poner fin a la conducta ajena que les resultaba perjudicial; (3) se inclinan más a creer que la agresión mejora su autoestima y no causa daño permanente a las víctimas; y (4) son incluso intrínsecamente gratificantes para el agresor. Los niños agresivos valoran la agresión

en el sentido de conceder mucha importancia a su capacidad de dominar y controlar a otros, a las víctimas, sin preocuparles excesivamente el sufrimiento que causan ni la posibilidad de ser rechazados por sus compañeros (Crick y Dodge, 1996). En términos de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1973), los niños agresivos han adoptado un sistema de autorrefuerzo en el que las acciones agresivas constituyen una fuente de orgullo personal.

2.1.4. Agresores proactivos y agresores reactivos.

Dodge (1980, 1983, 1991) ha formulado un modelo de la cognición social para la posible explicación de la agresión en niños y adolescentes. El modelo se centra en el procesamiento de la información social. Existen muchos incidentes en la vida escolar diaria sobre los que en ocasiones se carece de información precisa de cómo han ocurrido, así como también los escolares se pueden encontrar en situaciones de ambigüedad respecto a los problemas sociales que se plantean. El modelo del procesamiento de información social trata de explicar cómo llegan los niños a preferir soluciones agresivas para esos problemas, en vez de optar por otras soluciones no agresivas.

Ante un incidente que puede deberse al azar, torpeza o intención de algún compañero, el niño afectado desagradablemente por el incidente (a causa de la molestia, fastidio o daño) sigue seis pasos o procesos cognitivos:

- (1) Codifica los indicios sociales inmediatos de que dispone sobre el incidente.
- (2) Interpreta los indicios sociales dentro de un contexto aportado por su estado mental.
- (3) Formula metas sociales con el propósito de resolver el incidente.
- (4) Genera posibles estrategias de solución de problemas.
- (5) Evalúa la probable efectividad de las estrategias y selecciona una respuesta.
- (6) Da una respuesta.

Durante las seis etapas cognitivas anteriores, es central el *estado mental* del niño o adolescente. Ese estado mental guía las seis etapas sobre la base del recuerdo de experiencias sociales anteriores, de las expectativas sociales pasadas y del conocimiento de las reglas sociales. El proceso continuará con la evaluación y respuesta del compañero implicado directamente en el incidente.

Los investigadores, entre los que destacan Kenneth Dodge y colaboradores (Dodge, 1983, 1991; Crick y Dodge, 1996; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990), distinguen dos clases de niños o adolescentes muy agresivos: los agresores proactivos y los agresores reactivos. La **agresión proactiva** la practican sujetos que está seguros de que la agresión les aporta beneficios con facilidad, que creen aumentar su autoestima al sentirse dominadores de otros, y que creen que el sometimiento de los demás se va a producir sin que se hayan producido graves daños (Crick y Dodge, 1996; Slaby y Guerra, 1988). Esto coincide en gran parte con la teoría de Bandura (1973), ya que en la agresión proactiva las demostraciones de fuerza son una estrategia instrumental para conseguir metas personales.

Son agresores proactivos, por tanto, niños o adolescentes muy agresivos a quienes les resulta fácil cometer agresiones al confiar plenamente en la agresión como medio de resolver los problemas sociales o de alcanzar otros objetivos personales. El estado mental del agresor proactivo se inclina por las soluciones agresivas a los conflictos, debido a que espera resultados positivos del empleo de la fuerza y se siente muy capaz de dominar a sus rivales.

La agresión reactiva es un tipo de agresión altamente hostil y vengativa. La realizan sujetos con mucha desconfianza y suspicacia hacia los demás, a los que suelen considerar adversarios beligerantes que se merecen un trato duro (Astor, 1994; Dodge, 1983, 1991; Crick y Dodge, 1996; Dodge et al. 1990).

Según Crick y Dodge (1996), es probable que el estado mental de los agresores reactivos, con un historia larga de peleas con sus iguales, incluya la expectativa de que son los demás los que se muestran hostiles hacia ellos, y no a la inversa. Conviene señalar que este **sesgo atributivo hostil** lo poseen en igual medida las niñas que los niños, es decir, una gran disposición a reaccionar con agresividad a un daño producido en circunstancias de dudosa interpretación (Crick y Dodge, 1996).

Según Shaffer (2002), son agresores reactivos aquellos niños o adolescentes que muestran un elevado nivel de agresión hostil y vengativa, porque atribuyen en exceso intenciones hostiles a los demás y no saben controlar su ira el tiempo suficiente como para buscar soluciones no agresivas a los problemas sociales.

Lo mismo que Dodge (1991) plantea, dentro de su modelo del procesamiento de la información social, el complejo estudio de los procesos psicológicos requerido para comprender la agresión, se ofrece también a quienes se preocupan de ampliar el campo de las estrategias de intervención y prevención. Para avanzar en esta dirección se ha implicado, más recientemente y con otros investigadores (Raine, Dodge, LoeberGatzke-Kopp, Lynam, Reynolds et al., 2006), en la construcción de un cuestionario para evaluar la agresión proactiva y reactiva en adolescentes. La validación de este cuestionario de Raine et al. (2006), el RPQ (*Reactive-Proactive Aggression Questionnaire*), se ha realizado recientemente en España por Andreu, Peña y Ramírez (2009), encontrando adecuadas propiedades psicométricas de esta medida: el Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ). En 732 adolescentes, entre los 12 y los 17 años de edad, se confirmó que el modelo bifactorial ofrecía mejor ajuste a los datos que el modelo unifactorial. Por lo demás, se hallaron diferencias de sexo y edad (tres grupos de 12-13, 14-15 y 16-17 años) respecto a los dos tipos de agresión.

Algunos de los 23 ítems del cuestionario RPQ (Raine et al., 2006) son los que proponemos a continuación (traducción de Andreu et al., 2009). Poseen tres opciones de respuesta: *Nunca, A veces, A menudo*. Ejemplos:

(a) De agresión reactiva.

- Has gritado a otros cuando te han irritado.
- Has reaccionado furiosamente cuando te han provocado otros.
- Te has enfadado cuando otros te han amenazado.
- Has pegado a otros para defenderte.
- Te has enfurecido o has llegado a pegar a alguien al verte ridiculizado.

(b) De agresión proactiva.

- Has cogido cosas de otros compañeros sin pedir permiso.
- Has destrozado algo para divertirte.
- Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quieres.
- Has hecho llamadas obscenas para divertirte.
- Has gritado a otros para aprovecharte de ellos.

2.1.5. Agresores y víctimas de agresiones.

A medida que los niños van creciendo en edad, la mayoría se va implicando menos en las conductas agresivas. Ahora bien, se da una minoría de niños y adolescentes que se implican de modo aún más frecuente en peleas y otras interacciones agresivas con compañeros, (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998). Se ha constatado que, entre los 8 y los 12 años, unos pocos niños son los que se ven implicados en la mayoría de los conflictos. Los que participan en acciones violentas son un escaso número de instigadores muy agresivos, que son quienes en plan bravucón abusan con regularidad del 10 al 15% de sus compañeros de clase (Perry, Kusel y Perry, 1988; Olweus, 1997).

En casi todos los centros educativos se ha conocido a algún niño al que se utiliza como blanco de repetidos actos hostiles por parte de otros niños. Según las apreciaciones de los profesores, un 10% de la muestra de adolescentes de Olweus (1993b) eran esta clase de estudiantes maltratados o víctimas, siendo otro 10% los

maltratadores que sometían a las víctimas a acoso físico y verbal. Las tasas de victimización son incluso más elevadas entre los escolares más pequeños.

No es necesario que los agresores hayan sido ellos en casa objeto de malos tratos, pero sí suelen haber observado esos malos tratos entre sus padres. Estas experiencias en su casa les hacen creer que la agresión vale la pena al que la realiza, al agresor, considerando a las víctimas como objetivos fáciles que les entregarán recursos materiales, o que los someterán sin mucha necesidad de pelea. Así es como los agresores suelen abusar de sus víctimas por razones materiales o personales (Olweus, 1993b). Estos acosadores practican la agresión proactiva, o el *bullying*, como veremos más adelante.

A las víctimas se les atribuye una baja autoestima, son físicamente débiles y por lo general muy ansiosos. Entre estos factores, una baja autoimagen social parece tener especial importancia para incitar a la victimización. Se conocen jóvenes ansiosos y débiles físicamente que no sufren victimización crónica, porque poseen una alta autoimagen social y que expresan de un modo asertivo que no tolerarán ser maltratados (Egan y Perry, 1998).

Sin ser todas iguales, las *víctimas crónicas* comparten algunas características. La mayoría son **víctimas pasivas**, estudiantes introvertidos (varones y mujeres) que hacen poco por incitar a las acciones hostiles de que son objeto. Son blancos fáciles para los agresores o agresoras (Olweus, 1993b). Estas víctimas tienen a menudo padres muy exigentes y algo distantes, sin permitirles suficiente autonomía, sino más bien favoreciendo una conducta social pasiva y no asertiva. Los chicos suelen haber estado sobreprotegidos por su madre a las que han estado estrechamente vinculados; estas relaciones les han conducido a expresar sus temores, dudas y ansiedades, como medio de llamar la atención. Estas prácticas detectadas en los varones se suelen rechazar por los compañeros varones por no pertenecer al estereotipo de género masculino.

Un pequeño número de sujetos estudiados podría describirse como **víctimas provocadoras**. Son individuos que no caen bien a sus compañeros por su modo de ser poco amigable e inquieto, que se enzarzan en peleas aunque no suelen tener éxito. Se trata de individuos con sesgo atributivo hostil, ese sesgo que caracteriza a los agresores reactivos. Las víctimas provocadoras suelen haber sufrido abusos físico o un victimización en su hogar, pudiendo haber aprendido de esas experiencias a ver a los demás como adversarios hostiles (Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997).

Considerando la importancia de tener en las aulas de un 10 a un 20% de escolares, chicos y chicas, que se enfrenta a los problemas que conlleva la victimización, según los autores (v.g., Egan y Perry, 1998; Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski, 1999) existe una necesidad clara y apremiante de programas de intervención para prevenir los abusos, frenar las intimidaciones de los acosadores y ayudar a los victimizados a reconstruir su autoestima. Igualmente, se ha insistir en las fuentes de apoyo social ayudando a las víctimas a desarrollar capacidades sociales y amistades protectoras frente a los acosadores.

2.2. AGRESIÓN Y CONDUCTA ANTISOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

Según Shaffer (2002), la mayoría de los adolescentes se van haciendo mucho menos agresivos con la edad. No obstante, no se observa en ellos necesariamente un mejor comportamiento. Parece que los adolescentes, que sin duda están reduciendo su conducta agresiva manifiesta, puede que simplemente estén cambiando sus formas de conducta antisocial, mediante las cuales expresan sus insatisfacciones. No sólo aumentan las formas más encubiertas de aislamiento social impuesto entre las chicas, sino que también los chicos adolescentes tienden a expresar su enfado y frustraciones de una manera mucho más indirecta; tenemos, como muestras, los robos, el absentismo escolar, el uso y abuso de sustancias, el vandalismo y la mala conducta de tipo sexual.

En relación con las vinculaciones entre sexo y agresión, las conductas hostiles parecen ocupar una parte importante en el trato motivado por la frustración entre íntimos para privilegios sexuales. Más generalmente, el conflicto interpersonal tiende a estar permitido con hostilidad, y en la medida en que muchas manifestaciones de hostilidad, psicológicas y fisiológicas, junto con sus consecuencias motivacionales, son similares a las de la agresión, las inclinaciones y reacciones hostiles y agresivas afectarían de modo similar a la conducta sexual (Zillmann, 1984).

Recientemente se ha estudiado en adolescentes españoles (Toldos, 2005) la validez de constructo de las Escalas de Agresión Directa e Indirecta (DIAS), que son originales de Finlandia y arrojan resultados de agresión más altos en los adolescentes de 14-15 años que en los de edades superiores. Permiten estas escalas, con 24 ítems, medir la agresión autoinformada (física, verbal e indirecta) tanto en varones como en mujeres.

El constructo de agresión se muestra polifacético en las relaciones de hecho entre la gente. La definición suele hacer referencia a la agresión física, ya sean actos o amenazas. Este tipo de violencia implica fuerza física y es la forma de agresión más estudiada y evaluada (Cornelius y Resseguie, 2007). Hasta bien recientemente, muy poca investigación se ha orientado a otras formas de agresión en las relaciones, como es el caso del abuso verbal o emocional (agresión psicológica) y de la violencia sexual. Por tanto, son tres formas de agresión las que no se pueden olvidar en el estudio de la agresión humana en las relaciones y parejas de hecho: la agresión física, la agresión psicológica y la agresión sexual.

Algunos investigadores (v.g., Karriker-Jaffe, Foshee, Ennett y Suchindran, 2008) han estudiado la agresión y su incremento durante la adolescencia en áreas rurales, sin encontrar diferencia de género en cuanto a agresión social, pero sí que los varones superaban a las mujeres (entre los 11 y los 18 años) en agresión física. Las trayectorias

corrían paralelas con la edad, con el pico más alto de la agresión física a los 15 años y de la agresión social en torno a los 14.

2.3. LA AGRESIÓN RELACIONAL ENTRE ESCOLARES.

La agresión manifiesta, o abierta, se divide en directa e indirecta (Toldos, 2005). A veces se equipara la agresión indirecta con la agresión relacional (Piko, Keresztes y Pluhar, 2006), existiendo algunos hallazgos que revelan cómo la agresión en los chicos es más física, mientras que en las chicas la agresión es más relacional (Crick y Werner, 1998).

La distinción entre agresión indirecta y agresión relacional está sobre todo en los detalles que se ponen de relieve en cada una: en la relacional se da importancia a las relaciones y su manipulación en la vida social de niños y adolescentes, mientras que en la indirecta se pone el énfasis en que el agresor no está siendo conocido por la víctima (Archer y Coyne, 2005).

Hay estudios sobre victimización adolescente que se interesan más por la agresión relacional. Ésta ocurre cuando los individuos usan las relaciones como una fuente de control y un medio con el que infligir daño a otros (Hayward y Fletcher, 2003). La agresión relacional puede incluir conductas o amenaza de conductas, como las frecuentes de excluir a otra persona del grupo de iguales, ignorarla o hacerle daño en las relaciones con sus compañeros o compañeras a través de la maledicencia.

La aparición de la denominación de agresión relacional se remonta a poco más de una década, con trabajos como el de Crick (1995) o el de Crick y Grotpeter (1995). Dado que en la adolescencia temprana se forman relaciones inicialmente románticas que llegan a ser muy complejas, se trata de un periodo de la vida especialmente propicio para que ocurra agresión relacional.

2.4. LA AGRESIÓN RELACIONAL Y LA DIFERENCIA ENTRE LOS SEXOS.

Se define la agresión relacional como aquellos actos realizados con la pretensión de ignorar, excluir, no dejar participar, extender rumores que intentan dañar la autoestima de un adversario, sus amistades o estatus social (Shaffer, 2002). El reciente estudio de Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian (2008) fue un estudio de amplia muestra (casi 3000 niños de 4º y 5º grado de educación primaria) con la mitad de niños que de niñas, aproximadamente. Las diferencias de género encontradas fueron más bien pequeñas en cuanto a agresión relacional, aunque esta clase de agresión acontecía más en las relaciones entre féminas que entre varones. Además, se demostró en este trabajo que la agresión relacional era muy estable a lo largo de los años, con la particularidad de que estaba positivamente asociada con la popularidad percibida y el rechazo de iguales. También observaron Kuppens et al. (2008) que las diferencias en agresión relacional a nivel individual eran mucho mayores que las diferencias entre clase y clase.

Trece años antes (Crick y Grotpeter, 1995) habían propuesto que tanto los chicos como las chicas podían ser bastante agresivos, pero con un tipo de agresión diferente en sus manifestaciones de hostilidad. A los chicos se les consideraba superiores en *agresión manifiesta* y a las chicas en *agresión relacional*. Los chicos persiguen a menudo competitivos e instrumentales, por lo que tienden a agredir físicamente, o con insultos y amenazas, que son formas de agresión manifiesta hacia otros por el hecho de no gustarles o porque interfieren sus objetivos. Las chicas, por el contrario, tienden a centrarse en objetivos expresivos o relacionales, estableciendo vínculos estrechos e íntimos con otras personas, más que a competir con los compañeros e imponer su dominio al modo de los varones.

Los hallazgos de Crick y Grotpeter (1995) indicaron que las chicas tendían a metas más de relación social, de tal modo que la agresión era más acorde con dichas

metas y por tanto era una agresión más *relacional*, a veces produciéndose en formas muy encubiertas. La agresión relacional se expresaba en acciones o formas como, por ejemplo, no aceptar implícitamente a un adversario excluyéndole de la red social a la que pertenecía, o bien extendiendo rumores que podían distanciar a los amigos o dañar el estatus social general de la persona atacada dentro del grupo de iguales.

Está claro que expresiones sutiles o indirectas de hostilidad, como las anteriormente mencionadas o incluso otras de este tipo, pueden ser a veces difíciles de detectar por las víctimas, por lo que pueden permitir al agresor se siga comportando de forma hostil sin que aparezca como un conflicto manifiesto o declarado en el medio escolar. La pregunta que cabe hacer es si los niños perciben estos intentos de minar el estatus de otra persona, o de dañar sus relaciones personales, como claros ejemplos de agresión. Para poder contestar a esa pregunta, se pidió a niños entre los 9 y los 12 años de edad que dijeran de qué modo se intentaban vengar de alguien, o arreglar las cuentas con alguien que les resultaba molesto. Tanto en uno como en otro sexo todos contestaron que los varones pegarían o insultarían a sus enemigos, opinando por el contrario que lo más probable era que las mujeres intentarían deteriorar el estatus social de sus adversarios. Esto hace pensar que a estas edades, de 9 a 12 años, los niños y preadolescentes ya consideran estas acciones tendentes a manipular las relaciones como dañinas, agresivas y hostiles, más frecuentes entre las chicas. Esta visión continúa en la adolescencia (Galen y Underwood, 1997).

Los investigadores están de acuerdo en que estos actos de agresión tienen un comienzo temprano y diferenciado según los sexos ya en la edad preescolar (Crick, Casas y Mosher, 1997), cuando las niñas de 3 a 5 años tienden más que los niños a excluir (no a pegar) a quien entre los párvulos ose provocarlas, y a victimizar a algunos compañeros manipulando relaciones (Crick, Casas y Ku, 1999). Igualmente piensan que las chicas que a menudo ponen en práctica la agresión relacional en la etapa escolar suelen estar aisladas y a menudo son rechazadas por sus iguales, de igual modo que los chicos con elevada agresión manifiesta suelen tener pobres relaciones con sus

iguales. Podemos decir, como conclusión de este apartado sobre agresión y sexo, que los chicos y las chicas tienden a expresar su hostilidad de diferentes maneras. La mayor parte de los investigadores se han centrado en la agresión física y verbal (predominante en los varones), quedando en un segundo plano el interés por los actos relacionales manipulativos y relegando por ello las tendencias y actuaciones agresivas de las chicas (Shaffer, 2002).

2.5. ¿QUÉ ES BULLYING O ACOSO ESCOLAR?

Existe preocupación entre los estudiosos del acoso escolar por encontrar una buena definición de *bullying*. Podemos asumir que, por lo general, la conducta violenta y el *bullying* ocurren con el fin de fortalecer las estrategias o posición propias de un individuo o grupo, al mismo tiempo que pretenden el perjuicio de uno o más individuos o grupos. Los actos agresivos asociados a la violencia y al *bullying* toman muy diferentes formas de conducta antisocial. Las formas más características son la agresión **física**, la **psicológica** (que incluye la verbal y emocional) y la **sexual**. Durante los años de la adolescencia temprana, el *bullying* ocurre con mayor frecuencia e intensidad (Olweus, 1993b).

Es Olweus (1997), probablemente el autor más citado y autoridad indiscutible en este campo, quien daba la siguiente definición de *bullying* o acoso: “Un estudiante está siendo acosado o victimizado cuando él o ella está expuesto o expuesta, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas de parte de uno o más estudiantes” (Olweus, 1997, p. 496). Acciones negativas son, según Olweus, las que pertenecen a un tipo de agresión en la que algún individuo inflige intencionadamente (o intenta infligir) daño o malestar a otro.

Más recientemente, Elinoft, Chafouleas y Sassu (2004) se han referido directamente a la definición del *bullying* siguiendo a Olweus. Ha ampliado las

características esenciales de las acciones negativas propuestas por Olweus (1997) con nuevas consideraciones sobre grados y formas de esas acciones. Las características esenciales eran para Olweus (1997): primera, una conducta agresiva; segunda, que ocurre a lo largo del tiempo; y tercera, que implica un desequilibrio de poder. Elinoff et al. (2004) proponen una ampliación de esas características en la siguiente definición: “Bullying es una forma de agresión que es hostil y proactiva, y que implica tanto conductas directas e indirectas que son repetidamente dirigidas a un individuo o grupo percibido como más débil” (p. 888). Las conductas de acoso, o *bullying*, pueden ser físicas y verbales, a la vez que implican exclusión social. Estas precisiones pertenecen también al grupo de Craig (Craig, Henderson y Murphy, 2000).

Apoyando las consideraciones precedentes, Espelage, Bosworth y Simon (2001) miden estas dimensiones con sólo cinco ítems como los siguientes:

1. He insultado a otros estudiantes (*acción verbal directa*).
2. He hecho burla de otros estudiantes (*acción verbal indirecta*)
3. He dicho cosas sobre algún estudiante para hacer que otros estudiantes se rían (*acción verbal indirecta*).
4. He amenazado con pegar o hacer daño a otro estudiante (*acción verbal directa*).
5. He empujado, dado bofetadas o patadas, a otros estudiantes (*acción física directa*).

2.6. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA DEFINICIÓN DE LA CONDUCTA DE BULLYING O ACOSO ESCOLAR.

La conducta de **Bullying** es una forma de **Agresión** que es:

- **Hostil**. Por estar dirigida a infligir daño a otros. La definición conceptúa al bullying como una conducta hostil, para abarcar en el daño infligido al daño no físico, de tal modo que se define como *conducta hostil* a toda actividad por la que

alguien busca infligir daño, diferente del daño o dolor físico, a una persona que desea evitarlo (Zillmann, 1979). De este modo, la hostilidad incluye intención, daño no físico y coacción.

- **Proactiva.** Pasando a la ofensiva sin provocación previa, con anticipación de resultados positivos. La característica esencial de *agresión proactiva* la diferencia de la *agresión reactiva*, que sería una agresión en respuesta a acciones realizadas por otros.

- **Duradera en el tiempo.** Ha de darse, no ocasionalmente, sino a lo largo del tiempo. Esta es la diferencia entre conducta violenta, que puede ocurrir en una única ocasión, y el bullying.

- **Con desequilibrio de poder.** A la víctima, individuo o grupo, se la considera más débil por el causante o causante de la agresión.

- **Directa o indirecta.** Ataque abierto tal como pegar, amenazas, burlas, manipulación de relaciones, si es directa. O bien aislamiento y/o exclusión social, tal como propalar rumores, hablar a espaldas de uno, si es indirecta.

2.7. EL BULLYING COMO AGRESIÓN EN EL DSM-IV-TR

El DSM-IV-TR incluye el bullying (fanfarronear) como uno de los 15 criterios para el diagnóstico de trastorno de conducta o trastorno disocial (de los que 3 o más son necesarios para el diagnóstico). Se coloca al bullying dentro de la categoría de agresión a personas y animales, y se le agrupa en el primer criterio de 7 junto con amenaza e intimidación a otros. Como se necesitan al menos otros dos criterios para el diagnóstico de trastorno de conducta (disocial), el bullying solo no exige un diagnóstico de trastorno de conducta. Sin embargo, “aunque el bullying solo no garantiza

diagnóstico de trastorno de conducta, es probable que esté presente junto a otra mala conducta” (Elinoff et al., 2004, p. 890).

Tabla 1. Criterios DSM-IV-TR para el diagnóstico de trastorno disocial (de Frances y Ross, 2002, p. 19).

Categoría	Agresión a personas y animales
Criterios	(1) a menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros (2) a menudo inicia peleas físicas (3) ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas (p. ej., bate, ladrillo, botella rota, navaja, pistola) (4) ha manifestado crueldad física con personas (5) ha manifestado crueldad física con animales (6) ha robado enfrentándose a la víctima (p. ej., ataque con violencia, arrebatar bolsos, extorsión, robo a mano armada) (7) ha forzado a alguien a una actividad sexual

2.8. LAS CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL CUESTIONARIO CBCL.

El cuestionario CBCL (Achenbach, 1991) permite medir las alteraciones de conducta de los adolescentes, con los padres como informantes, a través de escalas llamadas de **Internalización** (*Aislamiento, Quejas somáticas y Ansiedad/Depresión*) y de **Externalización** (*Conductas delictivas, Conductas agresivas*). Además de estas cinco escalas posee otras tres para medir: *Problemas sociales, Problemas de pensamiento y Problemas de atención*. Algunos autores ya han comprobado en niños de 8 a 12 años (Kumpulainen et al., 1999) que los acosadores muestran mayor psicopatología por conductas alteradas en el ámbito de la externalización y las víctimas en el de la internalización. Por su parte, Craig (1998) halló más conducta antisocial y de agresión física entre los acosadores que en quienes no lo son, así como también encontró menores niveles de ansiedad en los acosadores, y mayores niveles de ansiedad y depresión entre las víctimas. Otros autores han informado de personalidad antisocial combinada con fuerza física en los acosadores, a diferencia de las víctimas que mostraban patrones de personalidad ansiosa combinada con debilidad física.

2.9. CONDUCTA ANTISOCIAL Y PERSONALIDAD ADOLESCENTE.

2.9.1. La hipótesis biológica de Eysenck.

La base neurobiológica de las dos principales dimensiones de la personalidad, el neuroticismo y la extraversión, se halla en las estructuras del cerebro que las sirven de soporte y en su funcionamiento. Comenzando por la extraversión, los individuos se dividen en introvertidos y extravertidos. Ello se debe, según Eysenck (1967, 1972), al predominio cortical de los procesos nerviosos de excitación e inhibición. En los introvertidos predomina un estado de excitación cortical, por lo que no buscan estimulación externa en la compañía de otros, no sienten la necesidad de cambiar rápidamente de actividades y son más reflexivos que impulsivos. En cambio, los extravertidos tienen un predominio de inhibición cortical, por lo que necesitan estimulación en la compañía de otros que les hace comunicativos, sociables y gregarios. A éstos les gusta el cambio y prefieren la acción al pensamiento.

Esta aparente paradoja del predominio de la excitación cortical en los introvertidos y de la inhibición cortical en los extravertidos indica que de los dos estados fundamentales de las neuronas en el córtex cerebral, el estado de excitación y el de inhibición, en los introvertidos las neuronas y los circuitos neuronales se hallan generalmente más activados y preparados para la acción; en sentido contrario, la inhibición es predominante en los extravertidos en quienes las neuronas y los circuitos neuronales de su cerebro se activan con menor facilidad.

Según las consideraciones del propio Eysenck (1970):

Las pruebas disponibles apoyan ciertamente el punto de vista genético-constitucional, el cual se puede situar en el nivel más básico de tres niveles.

De esos tres niveles, decimos, el más bajo (Nivel 1) se refiere a la elaboración teórica del **equilibrio excitación-inhibición**, esto es, el predominio relativo del potencial excitatorio o inhibitorio en las diferentes personas.

De esta concepción hipotética podemos sacar ciertas deducciones sobre la **conducta en situaciones de laboratorio**, las cuales configuran el segundo nivel (Nivel 2). Son las hipótesis referentes al condicionamiento, la vigilancia, los umbrales sensoriales, etc., tal como se observan en las diferentes personas. Los tests realizados en el segundo nivel no son, por supuesto, medidas directas del genotipo, pero probablemente están más cerca de él que las medidas propias del tercer nivel, y, si se observan las precauciones adecuadas, se pueden considerar como una aproximación a las medidas genotípicas.

Los rasgos primarios, tales como la sociabilidad, la impulsividad y otros, que se combinan para formar el concepto fenotípico de extraversión, surgen de la confluencia del genotipo de una persona, esto es, de su equilibrio excitación/inhibición, con una gran variedad de influencias ambientales. Estos rasgos primarios y conceptos de nivel tipo, es decir, de **extraversión/introversión** están por ello anotados en el tercer nivel (Nivel 3).

“Debe quedar claro que en esta concepción de la personalidad y de la conducta no hay ninguna intención de suprimir la influencia del medio ambiente y dar puramente una explicación hereditaria. La importancia relativa de la herencia y el medio y la interacción entre ambos son problemas experimentales que no se pueden resolver sobre bases *a priori*; sólo podemos estar seguros de que probablemente ningún patrón complejo de conducta, tal como es subsumido en las concepciones de la personalidad, es exclusivamente producto del medio ambiente o de la herencia” (Eysenck, 1970, p. 210).

2.10. ESTUDIOS SOBRE VICTIMIZACIÓN ADOLESCENTE.

2.10.1. ¿Cuántos escolares son víctimas de bullying?

Según la mayoría de las estimaciones, más de un tercio de la población infantil y adolescente informa de ser víctima de *bullying* o acoso escolar en alguna ocasión, llegando a ser víctimas regulares entre el 5% y el 10%. Diversos trabajos coinciden en estas estimaciones de victimización escolar (Olweus, 1993a y 1993b; Pellegrini et al., 1999; Nansel et al., 2001), poniendo alguno especial énfasis en las diferencias de género existentes (v.g., Rigby y Bagshaw, 2001). La investigación también muestra que algunos escolares son víctimas del bullying durante sus años de escolarización, con la particularidad de que cuando han llegado a adultos siguen siendo víctimas de acoso (Smith, Singer y Hoel, 2003).

2.10.2. Consecuencias psicológicas de la victimización.

No pocos estudios asocian a las víctimas del bullying con importantes resultados psicológicos negativos, como, por ejemplo, ansiedad y depresión (así, Craig, 1998; Bond et al., 2001), o también con pobres percepciones de su propia valía y competencia (Slee y Rigby, 1993; Neary y Joseph, 1994). Hay incluso quien se ha preguntado si la victimización es consecuencia de una mala adaptación al colegio, o por el contrario si la victimización es la causa de un mal ajuste escolar (v.g., Kochenderfer, y Ladd, 1996).

Otro enfoque más reciente es el de abordar la victimización por acoso escolar como una experiencia particularmente estresante, en la que el aislamiento y sentimiento de soledad son consecuencias destacadas (Newman, Holden y Delville, 2005). En esta aproximación a la victimización adolescente la cuestión crítica está en conocer las diferencias individuales en la reacción a los acosadores, ya que unos escolares reaccionan de una manera más negativa que otros al *bullying*. El nuevo

planteamiento pretende comprender los resultados más negativos de la experiencia del *bullying* considerando la victimización como una situación estresante crónica, en cuyo caso las reacciones son respuestas a una experiencia traumática. El muy reciente trabajo de Menesini, Modena y Tani (2009), con una muestra seleccionada de 537 adolescentes entre 13 y 20 años edad y media de 15, comparó las consecuencias psicológicas de 4 grupos: uno de víctimas (n = 140 adolescentes), otro de acosadores (n = 157), un tercero de acosador/víctima (n = 81) y un cuarto grupo de estudiantes no implicados en acoso escolar (n = 159) que era el más numeroso. Los resultados mostraron que el grupo de víctimas informaba de más síntomas de internalización, mientras que los acosadores informaban de más problemas de externalización; el grupo de acosadores/víctimas informaban de mayores niveles tanto de externalización que de internalización. Menesini et al. (2009) dividieron los grupos entre los de experiencia temprana y estable, y experiencia tardía, como víctimas, acosadores, o acosadores/víctimas, concluyendo que la victimización tenía peores consecuencias para la salud psicológica de los adolescentes (medida esa salud en grados de ansiedad, depresión y aislamiento de los compañeros) en los grupos de víctimas estables y acosadores/víctimas estables frente a sus correspondientes grupos de experiencias tardías en acoso escolar.

2.10.3. Apreciación del estrés y su afrontamiento en la victimización.

Según Lazarus y Folkman (1986, 1987), a una situación estresante se responde en un proceso de dos etapas. La primera consiste en la apreciación (*appraisal*) del estresor potencial, ante el cual los individuos perciben típicamente los recursos con los que cuentan para poder considerarse con el control sobre el agente estresante, o bien sentir que el estresor es incontrolable para ellos por causas o factores externos. Como segunda etapa, si se aprecia que existe dificultad para reunir los recursos necesarios, entonces los individuos se sirven de una gran variedad de estrategias de afrontamiento (*coping*) ante la situación estresante. La propuesta de medición de Folkman y Lazarus (1988) da cuenta de ocho estrategias de afrontamiento del estrés que suelen utilizar

los individuos, medida que a veces se utiliza en formas más reducidas que miden siete estrategias (véase Morán, 2005). En la adolescencia resulta aconsejable el replanteamiento de Carver, Scheier y Weintraub (1989), especialmente si se tiene en cuenta la reducción de ítems realizada por Carver (1997), reducción que conserva las 14 estrategias de la escala original y un total de sólo 28 ítems. De modo similar, también resulta aconsejable la utilización de la escala de soledad (Richaud y Sacchi, 2004).

Las estrategias de afrontamiento, según los planteamientos teóricos de Lazarus y Folkman (1986) y el instrumento de medida que aportaron (Folkman y Lazarus, 1988), han sido revisadas por Carver, Scheier y Weintraub (1989) en el cuestionario COPE del que existe adaptación española (Crespo y Cruzado, 1997). Algo más tarde Carver (1997) hizo una versión reducida de 24 ítems para 14 estrategias. De estas estrategias de la versión reducida, diferentes trabajos (véase el reciente estudio de Wilson, Pritchard y Revalee, 2005) las han agrupado mediante análisis factorial en: afrontamiento centrado en la emoción (8 de ellas), afrontamiento centrado en el problema (3 de ellas) y afrontamiento de evitación (las otras 3). Respecto a la salud psicológica, se clasifican estas 14 estrategias como adaptativas unas y otras como desadaptativas (éstas son negación, religión, autodistracción, autoinculpación, desconexión conductual, desahogo, uso de sustancias). En un análisis de cluster de las estrategias de afrontamiento, Gaylord-Harden, Mance, Gipson y Grant (2008) identificaron dos grupos de afrontamiento que se diferenciaban en la frecuencia del afrontamiento y en las estrategias del mismo preferidas; un grupo, dicen Gaylord-Harden et al. (2008), usaba con mayor frecuencia estrategias de evitación, en tanto que el otro lo hacía con estrategias de búsqueda de apoyo social. Como se ve, los individuos se diferencian por la preferencia y frecuencia de uso de una estrategia u otras, las desadaptativas y las adaptativas.

2.10.4. Victimización y apoyo social.

Se entiende el apoyo social como una red compuesta por todas aquellas relaciones interpersonales significativas para un individuo y que facilitan su funcionamiento psicológico y social. La presencia y calidad de este apoyo aumenta las posibilidades de que la persona lleve a cabo acciones instrumentales de respuesta a un problema o se mantenga fuerte ante problemas no resueltos (Manga, Morán, Abella y Barrio, 2007).

Tres son las fuentes principales de apoyo social: El *apoyo de la familia*, el *apoyo informal* (amigos, persona especial, compañeros de trabajo) y el *apoyo formal* (tutores, profesores, sistemas comunitarios de prestación económica, asistencial y/o sanitaria).

El apoyo social es una de las estrategias más importantes que los individuos utilizan para hacer frente al estrés. Según Sandín (1995), el apoyo social se define como los recursos emocionales, instrumentales e informativos que nos aportan las demás personas. Se reconoce por los autores que el apoyo social percibido es terapéutico (Lakey y Cassady, 1990).

Para las víctimas crónicas de bullying o acoso escolar es evidente que existe una separación o aislamiento de sus iguales y un sentimiento de soledad. Pudiera ser que los acosadores hayan elegido a quienes están solos e indefensos, o que sus iguales tienden a apartarse de las víctimas crónicas (Newman, Holden y Delville, 2005). Por su parte, Pellegrini et al. (1999) hallaron en la adolescencia temprana que un 14% de la muestra eran acosadores, un 18% víctimas y un 5% víctimas agresivas; en este estudio se consideraron factores protectores contra la victimización el hecho de tener amigos y de ser simpático con los compañeros.

La relación del apoyo social y de las habilidades sociales con la soledad se han estudiado con el fin de conocer su influencia en el ajuste psicológico de los

adolescentes. Riggio, Watring y Throckmorton (1993) hallaron que las habilidades sociales y el apoyo social eran predictores de buen ajuste psicológico y escasa percepción de soledad.

Según la revisión de la bibliografía, de todas las fuentes posibles de apoyo, la familia y el grupo de amigos parecen ser los que ejercen mayor influencia entre los adolescentes. La perspectiva multidimensional es la seguida por Zimet, Dahlem, Zimet y Farley (1988), quienes presentan una escala para evaluar el *apoyo social percibido* distinguiendo inicialmente dos factores: un factor de amigos y otro de familia. Consta de 12 ítems, 8 para Amigos y 4 para Familia. Tras un estudio llevado a cabo por Chou (2000), los ítems de la escala pasan a agruparse en tres factores, manteniendo los 12 de la escala original, pero distribuidos en tres subescalas de 4 ítems cada una: a) *subescala de la familia*, b) *subescala de los amigos*, c) *subescala de persona especial*.

La literatura del aprendizaje social se usa con el fin de describir los parámetros contextuales de la agresión de iguales, y específicamente del bullying y la victimización. La finalidad de un reciente trabajo de Georgiou (2008) fue la de examinar la influencia de las *características maternas* sobre la experiencia de victimización o bullying de sus hijos en la escuela. Participaron 252 escolares, con una media de edad de 11.5 años, y sus madres. Se desarrolló un modelo guiado teóricamente y su capacidad para interpretar los datos de las pruebas. Los principales factores incluidos en el modelo fueron los siguientes: estilo parental en cuanto percibido por el niño, implicación parental aitoinformada, el estado emocional de las madres y el grado de victimización experimentado por el niño en la escuela. Los resultados, a través del análisis factorial confirmatorio, mostraron que la responsabilidad materna estaba positivamente relacionada con el ajuste escolar del niño (es decir, con su rendimiento y adaptación social), mientras que el mismo factor estaba negativamente relacionado con la agresión escolar (el bullying y la conducta disruptiva). La sobreprotección de las madres estaba asociada a altos grados de victimización experimentada por el niño, mientras que la tendencia materna a la

depresión estaba relacionada tanto con la victimización como con el bullying por parte del niño.

En cualquier enfoque dado al fenómeno de victimización, ya sea en edades escolares o bien en la adolescencia temprana, se encuentran variables individuales y del aula escolar asociadas a la agresión relacional (Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian, 2008). Además, son diversas fuentes o informantes múltiples los que pueden aportar información útil, con un aceptable nivel de acuerdo entre ellos, a la evaluación de los correlatos psicológicos, comportamentales y académicos del bullying y la victimización entre los escolares (Karver, 2006; Wienke, Green, Karver y Gesten, 2009).

2.11. ESTUDIOS RECIENTES SOBRE VICTIMIZACIÓN RELACIONAL.

Además de los autores anteriormente citados (Karver, 2006; Kuppens et al., 2008; Wienke et al., 2009), son otros varios quienes aparecen en la literatura de los últimos años encarando problemas asociados con la victimización y la agresión relacionales.

Abordando la calidad de la amistad entre iguales como factor moderador de las dificultades de la victimización e internalización, Woods, Done y Kalsi (2009) llegan a afirmar que las víctimas relacionales, y no las víctimas directas de la agresión, son las que informaron de sentimientos de soledad significativamente elevados, así como también de problemas emocionales en comparación con quienes no eran víctimas de agresión. Asimismo, la alta calidad de la amistad hallada en las víctimas directas se asocia con los niveles reducidos de soledad de este grupo. Otro tema de interés es la vinculación del ajuste emocional en la edad adulta temprana con experiencias sociales recordadas de la adolescencia respecto a la victimización relacional (Dempsey y Storch, 2008). La victimización relacional recordada de la adolescencia se vinculaba a síntomas

acusados de depresión y ansiedad social, sin que el apoyo social percibido afectase a la fuerza de esta vinculación en ambos sexos. También interesa a los investigadores el estudio de la agresión relacional en lo que puede afectar a la reputación social de los adolescentes (v.g., Buelga, Musitu y Murgui, 2009). Hallaron una relación directa negativa entre la reputación social real y la agresión relacional. Este estudio considera que la soledad y la satisfacción con la vida mediatizan la relación de la reputación social e ideal con la agresión relacional.

Si consideramos los aspectos que desde la década precedente interesan más a los investigadores, en cuanto a agresión relacional y victimización adolescente, nos encontramos con los temas siguientes:

(a) La comparación de la victimización por agresión relacional con la resultante de agresión abierta o física (Crick y Grotpeter, 1995, 1996).

Ambos tipos de agresión por los iguales estaban relacionados significativamente con dificultades de ajuste psicosocial, como, por ejemplo, la soledad, siendo víctimas de la agresión abierta más los chicos que las chicas.

(b) En 1998 ya se aboga por un acercamiento de multiinformantes a la agresión relacional y abierta, con su consecuencia de victimización (Crick y Bighee, 1998).

Se utilizaron instrumentos de autoinforme para recogida de información, como también de compañeros, para evaluar la una forma de victimización por agresión relacional, además de la forma de agresión abierta que había sido el foco de la investigación anterior. Las chicas resultaron ser más victimizadas por agresión relacional que los chicos, quienes eran más victimizados por agresión abierta. Ambas formas de victimización predecían significativamente problemas de ajuste concurrentes, como el rechazo de iguales y la soledad.

(c) Ya en la presente década, se retoma la cuestión diferencial entre agresión relacional y agresión abierta con la intención de caracterizar el ajuste social-psicológico de agresores y de víctimas (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001).

Los resultados replicaron los hallazgos anteriores sobre la agresión relacional y la abierta. Se estudiaron las asociaciones entre las formas de agresión, relacional y abierta, y los síntomas concurrentes de depresión, soledad, autoestima y la conducta de externalización. La victimización estaba asociada más íntimamente con síntomas de internalización, así como la agresión de iguales se asociaba con síntomas del trastorno de conducta disruptiva o externalización. El apoyo social de los amigos íntimos parecía amortiguar los efectos de la victimización sobre el ajuste de los adolescentes.

(d) Ha sido en 2004 cuando expresamente en los títulos de los trabajos de investigación se han planteado la relación de la victimización con la soledad en mujeres adolescentes; en este estudio, también se abordó la ansiedad social (Storch y Masia-Warner, 2004).

Este estudio se propuso esclarecer la relación entre victimización abierta y relacional con ansiedad social, soledad y conductas prosociales. Los resultados mostraron la relación tanto de la agresión abierta como de la relacional con la soledad. Además, las conductas prosociales de las compañeras atenuaban los efectos de la victimización relacional sobre la soledad.

(e) En otros estudios interesan las características de la amistad entre adolescentes. Se abordan los celos en la amistad de jóvenes adolescentes, buscando la vinculación con la agresión y ajuste social de cada sexo (Parker, Low, Walker y Gamm, 2005), o bien la predicción de calidad en la amistad diádica entre adolescentes (Cillesen, Jiang, West y Laszkowski, 2005). Más recientemente, ha interesado el papel protector de la amistad en los victimizados de ambos sexos, tanto por agresión abierta como por agresión relacional (Schmidt y Bagwell, 2007); en otro estudio se aborda la

agresión relacional romántica y posibles diferencias en uno y otro sexo (Bagner, Storch y Preston, 2007).

La vulnerabilidad a los celos respecto a los mejores amigos, tanto autoinformada como manifestada en los informes de compañeros, dañaba la reputación y estaba asociada a conductas agresivas y a mayores dificultades de ajuste con los iguales, así como también contribuía a la soledad (Parker et al., 2005).

La calidad de las relaciones diádicas se estableció sobre varias dimensiones, las cuales se predecían de los informes de agresión física, agresión relacional y conducta prosocial (Cillesen et al., 2005).

Los resultados de Schmidt y Bagwell (2007) ponen de relieve la importancia de las características positivas de la amistad como factores protectores cuando se relaciona la victimización y su consecuencia de distrés de internalización. En Bagner et al. (2007), se buscan las relaciones entre la agresión relacional romántica y la soledad (también alcohol y drogas), para concluir que la agresión relacional romántica se asociaba positivamente con ansiedad social (en las mujeres solamente), con la soledad, con síntomas depresivos y el uso de alcohol y drogas.

2.12. EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LAS CONDUCTAS DE BULLYING.

Glew et al. (2005) ponen de relieve las pocas investigaciones hechas en los Estados Unidos relacionando, con medidas objetivas, el bullying con el rendimiento académico. En su estudio, el 22% que estaban implicados en bullying, bien como acosadores o bien como víctimas, tenían muchos problemas académicos, lo que llevó a los autores a concluir que este es un tema sustancial, el de la asociación del bullying con el rendimiento académico, tema tan serio que necesita un planteamiento de

currículos antibullying en la enseñanza primaria. Esto reclama la investigación sobre la implicación de niños, profesores y padres en la conducta de acoso o bullying (Fekkes et al., 2005). Para estos estudios del funcionamiento académico se cree que la aproximación de informantes múltiples (multi-informante) es la más apropiada para evaluar la victimización de iguales, los síntomas de depresión y los resultados académicos. Un estudio de 199 niños de enseñanza primaria (Schwartz et al., 2005) mostró la asociación de la victimización con pobre rendimiento académico.

En el DSM-IV-TR, Manual de diagnóstico diferencial, en el “Árbol de decisión para el rendimiento académico malo” figura éste como resultado, entre otros factores, de una respuesta desadaptativa a un estresante psicosocial. De forma ocasional, dice, el trastorno adaptativo puede ser el resultado académico malo más que su causa (First, Frances. y Pincus, 2002).

CAPÍTULO 3

UN MODELO DE RIESGO Y RESILIENCIA EN LA ADOLESCENCIA

3. UN MODELO DE RIESGO Y RESILIENCIA EN ADOLESCENTES

3.1. EL MODELO PBT (PROBLEM BEHAVIOR THEORY).

La teoría de las conductas problema (*Problem Behavior Theory, PBT*, de Donovan, 1996, Jessor, 1992, 1998) aporta un marco teórico para poder acometer adecuadamente el estudio de los factores más destacados, de riesgo y protectores, que se implican en el desarrollo de conductas problema en la adolescencia (Bartlett, Holditch-Davis, Belyea, Halpern y Beeber, 2006).

Las conductas problema no ocurren por azar en los adolescentes. Dichas conductas son sobretodo el resultado de complejas interacciones entre factores de riesgo, por un lado, y factores protectores, por otro. Los factores de riesgo son, según Kazdin (1995), características, eventos, o procesos que incrementan la probabilidad de que aparezca un problema de conducta; los factores protectores, en cambio, pueden ser internos o externos al individuo, y se asocian con resultados de conducta positivos o menos negativos (Deković, 1999).

El modelo PBT de riesgo y resiliencia describe las relaciones bidireccionales y dinámicas entre un número de dominios biológicos, sociales y psicológicos en los que los factores de riesgo y protectores van a originar conductas problema. El modelo se centra en saber cómo estos dominios (biológico, social y psicológico) se influyen entre sí, y con qué probabilidad los adolescentes van a desarrollar conductas de riesgo que, en último término, puedan comprometer su salud y su vida.

En el trabajo de Bartlett et al. (2006), el dominio biológico que ha interesado es el de saber si un adolescente tiene problemas de atención y/o problemas de aprendizaje. El dominio del ambiente social recogió los factores protectores de

apoyo de la familia (del padre y de la madre), así como también el factor protector de tener

amigos. El dominio psicológico se centra en la personalidad, representada en el factor de riesgo de la baja autoestima. También se pueden incluir variables demográficas de edad y género, además de otras características de los adolescentes, todas las cuales pudieran actuar como factores protectores o de riesgo sobre las conductas problema o menos adaptativas. Véase el modelo PBT en la Figura 2.

Factores de Riesgo y Factores Protectores												
Biología/Genética		Medio social					Medio escolar					Personalidad
Factor de riesgo: -Problemas de atención y/o aprendizaje		Factor protector: -Apoyo padres -Persona especial					Factor protector: -Amigos -Rendimiento -Deportes					Factor de riesgo: -Baja autoestima -Dimensiones de personalidad
Características demográficas y personales												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Comportamientos de Riesgo o Conductas Problema												
	Tipo 1. Conducta sexual de riesgo, uso de tabaco, abuso de alcohol y otras sustancias											
	Tipo 2. Conductas de oposición y trasgresión. Violencia contra la propiedad											
	Tipo 3. Problemas de conducta. Ofensas de estatus.											
	Tipo 4. Bullying o acoso escolar.											
Consecuencias que comprometen la salud y la vida												

Figura 2. Conductas problema en adolescentes. Efecto de los factores de riesgo y protectores sobre estos problemas. (Figura modificada a partir de Donovan, 1996, Jessor, 1992, 1998; Jessor y Jessor 1977; Bartlett et al., 2006).

Algunos estudios se han ocupado de diferenciar la influencia de los factores genéticos de los del ambiente sobre los comportamientos problemáticos y uso del

tabaco en la adolescencia, para concluir que la relación de las madres con alta hostilidad hacia el hijo cuando era niño conducía a problemas de conducta de adolescentes y a fumar éstos tabaco, debiéndose tales comportamientos tanto a factores genéticos como ambientales (Shelton, Harold, Fowler, Rice, Neale et al., 2008).

3.2. LA RESILIENCIA Y LOS FACTORES DE RIESGO.

3.2.1. La resiliencia adolescente.

El importante artículo de Compas, Hinden y Gerhardt (1995), sobre vías y procesos de riesgo y resiliencia en el desarrollo adolescente, en *Annual Review of Psychology*, pone de manifiesto el interés que ya desde entonces vienen mostrando los investigadores por la resiliencia adolescente desde la perspectiva psicológica, lo que quiere decir, desde el enfoque de las conductas adaptativas.

La resiliencia y su estudio nos ayuda a entender cómo, aún existiendo factores de riesgo, éstos no se asocian con resultados negativos. Definida en sentido muy general, la resiliencia se refiere al proceso a través del cual se consiguen resultados positivos en un contexto de adversidad (Masten, 2001). Sin embargo, queda mucho por saber sobre lo que verdaderamente significan “factores de riesgo” y, especialmente, “de alto riesgo” y en qué consisten los “resultados positivos” (Vanderbilt-Adriance y Shaw, 2008). Respecto a los factores positivos, se definen éstos como características del niño o adolescente, de la familia y del medio social más amplio, que reducen el efecto negativo de la adversidad sobre el resultado de ese niño o adolescente (Masten y Reed, 2005).

Existen dos modelos de resiliencia que se corresponden con dos tipos de acercamiento al estudio de la misma. Un acercamiento es el centrado en la

variables y el otro es el centrado en las personas (Masten y Reed, 2005). El estudio de la resiliencia puede hacerse mediante un acercamiento centrado en las personas, es decir, con la intención de examinar si los factores de riesgo y protectores diferencian a grupos de niños o adolescentes entre sí.

La resiliencia se puede valorar por bajos niveles de conducta antisocial y altos niveles de habilidades sociales, hasta el punto de que esté asegurado el buen funcionamiento adaptativo de los niños-adolescentes a través de los diferentes dominios de sus relaciones interpersonales. Fuertes predictores de buena adaptación son en la adolescencia la baja conducta antisocial y las altas habilidades sociales, aunque exista para los chicos un contexto de vecindario poco favorable (Vanderbilt-Adriance y Shaw, 2008).

3.2.2. Factores de riesgo y salud mental en adolescentes.

Los adolescentes resilientes son los que poseen mejores niveles de salud mental, debido a sus conductas adaptativas a pesar de circunstancias ambientales adversas. El fenómeno de la resiliencia entre la gente en situación de riesgo por razones emocionales es, de forma cada vez más creciente, el foco de la investigación en salud mental. La cuestión de por qué algunos se enfrentan a la adversidad con capacidad para superar sus obstáculos está obligando a los profesionales interesados en la prevención de los problemas psicosociales así como también en fomentar el funcionamiento positivo entre los grupos de riesgo (Feehan, McGee, Williams y Nada-Raja, 1995).

El estudio de la resiliencia entre la gente joven es particularmente importante a causa de su capacidad para informar el trabajo en el campo de la prevención y de la intervención temprana.

3.2.3. La resiliencia psicológica.

Se ha definido la resiliencia psicológica como la capacidad de no ser afectado, de recuperarse, o incluso de fortalecerse o crecer, a partir de circunstancias o experiencias difíciles de la vida (Egeland, Carlson y Sroufe, 1993; Luthar, 1991). Es el fenómeno de consecuencias positivas e inesperadas entre individuos en riesgo de problemas psicosociales. Masten, Best y Garmezy (1990) ya se referían a los niños que superaban el riesgo y la adversidad, con cuyo estudio se incrementa la comprensión tanto del desarrollo normal como del desarrollo inadaptado.

Para el marco conceptual de este estudio (Carbonell, Reinherz y Giaconia, 1998), fue central una definición multidimensional. La resiliencia global, si se define como el ajuste excepcionalmente positivo a pesar de la presencia de riesgo, no puede ser meramente la sensación de sentirse bien o la capacidad para funcionar en los modos aprobados socialmente. Debe incluir tanto el bienestar como el funcionamiento positivo en dominios muy diversos, como defendieron Luthar, Doernberger y Zigler (1993). Estos dominios necesitan reflejar la definición de funcionamiento positivo en el propio grupo social y cultural del individuo.

3.2.4. Criterios específicos para la resiliencia psicológica.

De los que contestaron (Luthar et al., 1993) fueron considerados resilientes si alcanzaban el umbral de estar en riesgo de depresión mayor y simultáneamente reunían los criterios de funcionamiento positivo y bienestar. Su funcionamiento positivo y bienestar incluían el reino del “buen hacer” en la vida, abarcando tanto el espacio comportamental como el afectivo.

Los 14 adolescentes que eran resilientes fueron comparados con otros 28 participantes que estaban en riesgo de depresión y no reunían los criterios para ningún trastorno. Esta comparación se hizo para identificar factores que estaban asociados con el funcionamiento positivo y con el bienestar.

Criterios para la resiliencia:

- (1) Resistencia a la depresión mayor.
- (2) Ausencia de cualquier otro trastorno en la vida de los padres.
- (3) Funcionamiento positivo. Ausencia de dificultades comportamentales de externalización en el Auto-Informe de Iguales (Achenbach, 1991).
- (4) Desempeño culturalmente congruente y completo, que se percibe como adecuado, tal como se aprecia por el rendimiento escolar en los grados adecuados.
- (5) Sentido de bienestar. Auto-percepción positiva, según la puntuación en la Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), por encima de la mediana para la muestra total.

Estas medidas fueron seleccionadas como indicadores de resiliencia porque habían sido identificadas como importantes en la literatura de investigación, y porque reflejan las propias definiciones de quienes contestan sobre el sentimiento y bien hacer en la vida.

En suma, los que contestaron se incluían en el grupo resiliente si estaban en riesgo de depresión mayor, no desarrollaron depresión en la adolescencia tardía, no reunían criterios para otro trastorno, estaban funcionando en modos positivos, e informaron de un sentido de bienestar.

La importancia destacada que adquiere el *ambiente familiar* y el *apoyo social*, en cuanto factores asociados con la resiliencia entre los adolescentes tardíos en riesgo de depresión mayor, está acorde con la investigación en este campo y con lo esperado en esta investigación (Carbonell et al., 1998). Por tanto, si mejora el ambiente familiar y el apoyo social la consecuencia será clara respecto al decremento de la probabilidad de la depresión en los adolescentes mayores.

3.2. 5. El concepto de resiliencia vinculado a los factores protectores y de riesgo.

El significado del término resiliencia aparece variando de unos estudios a otros a lo largo del tiempo, en particular dependiendo del contexto teórico y del grupo que se investiga (Heller, Larrieu, D'Imperio y Boris, 1999; Luthar y Cicchetti, 2000; Masten et al., 1990; Harvey y Delfabbro, 2004). Se ha definido unas veces como éxito académico, otras como adaptación comportamental positiva, o también como funcionamiento cognitivo incrementado, o incluso como ausencia de psicopatología. No obstante, según observan Harvey y Delfabbro (2004), toda la investigación sobre resiliencia comparte un supuesto básico: que toda **la gente está expuesta a adversidad y a estresores**, y que existen potencialmente **muchos factores** que pueden contribuir a explicar cómo las personas manejan esas experiencias.

Existen factores beneficiosos, y también contrarios, respecto a la buena adaptación y bienestar de las personas. Tenemos los llamados factores protectores, opuestos a los factores de riesgo, que por ser protectores aumentan la capacidad de resiliencia de los individuos. Los mecanismos de riesgo y de resiliencia o protección han interesado a los investigadores (v.g., Rutter, 1987; Sandler, 2001), especialmente en la adolescencia en relación con la vulnerabilidad (Luthar, 1991; Dumont y Provost, 1999).

La llamada resiliencia disposicional no contempla tanto el contexto desfavorable del medio socio-económico de los adolescentes sino más bien estresores menores que como molestias cotidianas tienen que soportar. Éstos estresores menores son desacuerdos con los profesores, dificultades académicas, decepciones con los hermanos, conflictos con los padres y problemas con el paso de los estudios al trabajo. Algunos estudios enfocados a este tipo de resiliencia han sobrevalorado la asociación entre los problemas cotidianos y el distrés psicológico, al descuidar la frecuencia de tales problemas (v.g., Sim, 2000; Pinquart, 2009). Otro enfoque en el estudio de la resiliencia es el que se centra en los llamados patrones de conductas de riesgo para la salud en adolescentes, como, por ejemplo, encontramos en Mistry, McCarthy, Yancey, Lu y Patel (2009), en un intento de propiciar una medicina preventiva de tales conductas.

3.3. GLOSARIO DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON LA RESILIENCIA.

Siguiendo a Masten y Reed (2005), el primer término clave en este campo es el de *resiliencia*, que se define como buena adaptación bajo circunstancias de máxima exigencia. Desde una perspectiva evolutiva, se dice del hecho de enfrentarse a tareas evolutivas difíciles para la edad, es decir, a pesar de que implican serias amenazas para el desarrollo.

Otros términos son riesgo y factor de riesgo. *Riesgo* es una elevada probabilidad de un resultado indeseable. *Factor de riesgo* es una característica mensurable en un grupo de individuos o en su situación que predice resultados negativos para el futuro según un criterio de resultados específicos. Los estresores, o sucesos vitales estresantes, son un tipo de factor de riesgo. Recurso o ventaja (*asset*) se dice de una característica mensurable en un grupo de individuos o en su situación que predice

resultado positivo en el futuro según un criterio de resultados específicos. Recurso (*resource*) se usa como sinónimo de asset, para referirse al capital utilizado en los procesos adaptativos, humano, social o material. Por fin, el *factor protector* es una característica mensurable en un grupo de individuos o en su situación que predice resultado positivo en el contexto de riesgo o adversidad. Los puristas reservan esta denominación para predictores que operan sólo bajo condiciones de elevada adversidad.

CAPÍTULO 4

LAS MEDIDAS DE PERSONALIDAD CON EL CUESTIONARIO EPQ-J

4. LAS MEDIDAS DE PERSONALIDAD CON EL CUESTIONARIO

EPQ-J.

4.1. LAS VARIABLES QUE SE MIDEN CON EL EPQ-J (*EYSENCK PERSONALITY QUESTIONNAIRE – JUNIOR*).

El modelo de la personalidad de Eysenck se conoce como modelo PEN (o NEP) por las tres dimensiones o factores que comprende: Neuroticismo (N), Extraversión (E) y Psicoticismo (P). Estas dimensiones de la personalidad tienen carácter continuo, son supuestamente independientes y se definen por la correlación existente entre una serie de rasgos de primer orden o primarios, siendo éstos de carácter más específico que las dimensiones o factores (Eysenck y Eysenck, 1998). Así, los continuos de los factores N-E-P se describen:

N incluye rasgos primarios como ansiedad, estado de ánimo deprimido, sentimientos de culpa, baja autoestima, tensión, timidez... Todos estos rasgos pertenecen al polo de Inestabilidad emocional o neuroticismo, siendo las puntuaciones bajas en este polo las que indican mayor predominio del polo contrario, como es la Estabilidad emocional.

Cuadro 1. La variable Neuroticismo (N)

“Se define el sujeto típico con puntuación alta en N como ansioso, preocupado, con cambios de humor y frecuentemente deprimido; probablemente duerme mal y se queja de diferentes desórdenes psicósomáticos; es exageradamente emotivo, presenta reacciones muy fuertes a todo tipo de estímulos y le cuesta volver a la normalidad

después de cada experiencia que provoca una elevación emocional. Sus fuertes reacciones emocionales le interfieren para lograr una adaptación adecuada, y le hacen reaccionar de una manera irracional y, en ocasiones, rígida. Cuando esta puntuación se combina con la extraversión, es probable que el sujeto se muestre quisquilloso e inquieto, excitable e, incluso, agresivo.” (Eysenck y Eysenck, 1998, p. 9).

E incluye rasgos primarios como sociabilidad, actividad, vitalidad, asertividad, búsqueda de sensaciones, despreocupación... Las puntuaciones bajas en E indican mayor predominio de los rasgos de Introversión.

Cuadro 2. La variable Extraversión (E)

“El extravertido típico es sociable, le gustan las fiestas, tiene muchos amigos, necesita tener a alguien con quien hablar y no le gusta leer o estudiar en solitario; anhela la excitación, se arriesga, frecuentemente se mete en todo, actúa por razones del momento y generalmente es un individuo impulsivo; le gustan las bromas, siempre tiene una respuesta a punto, y generalmente le encanta el cambio; es despreocupado, de fácil cambio, optimista, y su lema es “diviértete y sé feliz”. Prefiere estar moviéndose y haciendo cosas, tiende a ser agresivo y se enfada rápidamente” (Eysenck y Eysenck, 1998, p. 9).

P incluye rasgos primarios de agresividad, egocentrismo, impulsividad, carácter antisocial, falta de empatía, frialdad afectiva... Las puntuaciones bajas en P indican que los individuos se hallan dentro de la normalidad y que en ellos predomina el control de impulsos.

Cuadro 3. La variable Psicoticismo (P)

“Un sujeto con puntuación alta en P se puede describir como solitario, despreocupado de las personas, crea problemas a los demás y no compagina con los otros fácilmente; puede ser cruel, inhumano e insensible, y tener falta de sentimientos y de empatía; se muestra hostil, incluso con los más íntimos, y agresivo, incluso con las personas amadas. Tiene una cierta inclinación por cosas raras y extravagantes; desprecia el peligro; le gusta; le gusta burlarse de los demás y ponerles de mal humor. La descripción anterior se aplica a un adulto con P alto; en cuanto a los niños, se puede decir de ellos que son raros y solitarios, se meten en problemas, son fríos y faltos de sentimientos humanitarios con sus compañeros o con los animales, son agresivos y hostiles, incluso con los más próximos y queridos. Tales niños intentan suplir su falta de sentimientos entregándose a la búsqueda de sensaciones dolorosas sin pensar en los riesgos implicados. La socialización es un concepto relativamente ajeno, tanto a los adultos como a los niños; tanto la empatía como los sentimientos de culpabilidad o la sensibilidad para con los demás, son nociones que les resultan extrañas y desconocidas... Los términos psiquiátricos que parecen asimilarse a este tipo de conducta son “esquizoide” y “psicopático”: “problemas de conducta” es otra expresión que podría emplearse. Cuando Eysenck utiliza el concepto de “psicoticismo”, el término se solapa con las tres categorías de diagnóstico entre comilladas en la frase anterior”. (Eysenck y Eysenck, 1998, p. 10).

El Cuestionario EPQ-J (*Eysenck Personality Questionnaire – Junior*) contiene una escala de sinceridad (S), además de los ítems que miden las tres dimensiones anteriormente descritas. En la versión original la escala era *Lie* (L), para medir disimulo o insinceridad. En la versión española se utiliza por razones prácticas el polo opuesto que es sinceridad o S. (Eysenck y Eysenck, 1998).

S debe medir alguna función estable de la personalidad, como es la sinceridad, aunque desgraciadamente no se conoce la naturaleza exacta de esta variable o función.

Cuadro 4. La variable Sinceridad (S)

“En los niños, las puntuaciones S aumentan con la edad, mientras que en los adultos disminuyen con el paso de los años. Tal vez el mejor consejo que se pueda dar a los investigadores en este momento es analizar sus datos sin eliminar ningún sujeto por la variable S, y correlacionar esta variable con cualquier otra que se considere relevante... Por el momento, se conoce poco sobre esta escala como para hacer unas aseveraciones dogmáticas” (Eysenck y Eysenck, 1998, pp. 11-12).

Las diferencias individuales, incluyendo el género y la personalidad, se consideran factores relevantes en el estudio de la soledad (Saklofske y Yackulic, 1989; Manga, Morán, Abella y Barrio, 2007). Se ha informado también de que, aunque los varones y las mujeres pueden no diferenciarse en la soledad autoinformada, la extraversión y el neuroticismo se relacionan con la soledad de modo diferente en uno y otro sexo (Saklofske, Yackulic y Kelly, 1986).

4.2. EL ACERCAMIENTO CENTRADO EN LAS PERSONAS O GRUPOS DE INDIVIDUOS.

Existen dos tipos de acercamiento que pueden utilizarse en el estudio de las diferencias individuales. Uno es el acercamiento centrado en las variables y las asociaciones entre ellas. El otro acercamiento es el centrado en las personas, en el cual se forman grupos de individuos para compararlos entre sí en diversos constructos.

La aproximación centrada en las variables utiliza una estrategia de análisis de los datos que se basa en la técnica del análisis de regresión múltiple. La cuestión que así se plantea es la de saber cómo las medidas obtenidas de personalidad y sentimiento de soledad se relacionan con cada una de las demás variables, tales como el acoso escolar, el apoyo social y los problemas de conducta.

Podemos utilizar, en cambio, una segunda estrategia que utiliza el acercamiento centrado en los individuos o personas que realizan las pruebas. En este caso, los datos obtenidos por autoinforme sirven para clasificar a los sujetos empleando técnicas de análisis de conglomerados (*análisis de cluster*). La finalidad de esta estrategia es la de identificar grupos de sujetos con patrones similares de personalidad y/o de soledad percibida en relación con sus compañeros, familia, adecuación personal y separación significativa.

Una cuestión difícil de resolver en el acercamiento centrado en las personas consiste en decidir el número exacto de grupos o tipos que acertadamente resultarán del análisis. Con este procedimiento se pretende clasificar las unidades de análisis de forma que cada una de ellas sea lo más similar posible a las agrupadas en el mismo conglomerado. Los conglomerados o clusters resultantes del proceso de análisis han de mostrar alta homogeneidad interna y alta heterogeneidad externa (Martínez-Arias, 1999).

La validación interna alude a la comprobación de que los diferentes conglomerados de la solución elegida se diferencian en las variables en que se basa la formación de esos grupos. La validación interna de los conglomerados elegidos se lleva a cabo mediante pertinentes ANOVAs, con las puntuaciones en las subescalas que sirvieron de base a su formación como variables dependientes. La validación externa,

en cambio, consiste en la utilización de variables dependientes distintas a las que han servido para formar los conglomerados, ayudando así los ANOVAs a comparar los conglomerados entre sí y a interpretarlos en sus diferencias con otros constructos relacionados.

El propósito de este estudio es el de utilizar, por una parte, las puntuaciones en las medidas del EPQ-J (Eysenck y Eysenck, 1998) para hallar los tres tipos de personalidad que se vienen hallando en muy diversas investigaciones, con el fin de comprobar cómo se diferencian tales tipos en las variables de soledad, agresión y acoso escolar. Por otra parte, las escalas de soledad inspiradas en Richaud y Sacchi (2004) nos servirán igualmente para la construcción de tipos de adolescentes, diferenciados en la experiencia de soledad según cuatro subescalas: Rechazo de iguales, Déficit familiares y rechazo de los padres, Inadecuación personal, Separación significativa. Se utilizan, para mejor validación externa de los tipos resultantes, variables dependientes como factores de riesgo (v.g., la ideación suicida) o protectores (v.g., el apoyo social y el rendimiento académico).

4.3. EL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.

Desde el enfoque de las dimensiones de personalidad, según el modelo NEP de Eysenck, pretendemos describir tipos de adolescentes en mayor o menor grado **resilientes y bien adaptados**, con escasa o nula percepción de soledad y carentes de agresividad en las relaciones interpersonales. Igualmente, pretendemos describir el tipo de adolescentes vulnerables, en cuanto que es un **tipo supercontrolado**, con problemas particulares en su conducta adaptativa. Por fin, el tipo de personalidad con escaso control del ego, o **tipo infracontrolado**, con sus propios problemas de conducta antisocial (Eysenck, 1997; Eysenck y Eysenck, 1985) y de conductas agresivas. Los tres tipos de personalidad se mostrarán diferentes en soledad, agresión y acoso, así como

también en su autoevaluación en diferentes factores protectores y de riesgo que influyen en una adecuada adaptación escolar.

Pretendemos aproximarnos así, a través de autoinformes de los propios adolescentes, a la soledad y violencia existentes en los centros escolares, particularmente al maltrato o acoso escolar percibido, examinando igualmente las posibles diferencias debidas a la edad, entre los 12 y los 15 años, y al género. De modo más concreto, nos proponemos aproximarnos a esos problemas de soledad y violencia a través de la configuración de rasgos dentro de los individuos, agrupándolos en tipos homogéneos que a su vez sean diferentes de otros tipos, siguiendo así la perspectiva centrada en las personas con preferencia a la más tradicional centrada en las variables (ver Asendorpf, 2002). Tenemos ejemplos recientes de este acercamiento, poniendo a prueba la teoría de Eysenck (v.g., Van Dam, De Bruyn y Janssens, 2007) cuando dice que las altas puntuaciones en las tres dimensiones del Modelo PEN (Psicoticismo, Extraversión y Neuroticismo) caracterizarían a delincuentes, prisioneros con delitos de sangre. En este estudio con jóvenes delincuentes en prisión, la hipótesis de Eysenck se confirmó parcialmente, ya que sólo un pequeño grupo de prisioneros tenía altas puntuaciones en las tres variables estudiadas del Modelo PEN (no se estudió la variable Sinceridad). Tampoco los perfiles PEN sirvieron para diferenciar entre reincidentes y no reincidentes.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

5.1. OBJETIVOS

Desde una perspectiva general, en la presente investigación hemos pretendido abordar un problema sumamente complejo en sí mismo, tanto por sus orígenes y su propia naturaleza como por sus consecuencias en la salud física y psicológica, presente y futura, de nuestros estudiantes y de la comunidad a la que pertenecen. Nuestra aspiración es la de realizar un estudio riguroso y concienzudo en el ámbito de las consecuencias de ciertas formas de agresión entre iguales en la adolescencia temprana (entre los 12 y los 15 años de edad).

Estas formas de agresión entre iguales ocurren dentro de la convivencia de los adolescentes en los centros escolares, y es allí donde se expresan a través de una gama de comportamientos hostiles y agresivos que, en su manifestación, van desde el extremo de los muy sutiles (pero no por ello menos perniciosos) hasta el extremo de los más audaces y ostensibles, siendo estos últimos los únicos que a veces consideran importantes las autoridades educativas.

Desde una perspectiva psicológica y psicopedagógica como es la nuestra, nos proponemos conocer (1) cómo es el sentimiento de soledad de los años adolescentes, sus orígenes y sus clases, (2) la asociación de la soledad percibida con el acoso o bullying percibido, (3) la vinculación entre soledad y conducta antisocial, (4) la relación entre soledad y agresión, (5) la verdadera naturaleza del bullying en los centros educativos, así como (4) conocer de forma pormenorizada el daño causado en los adolescentes cuando son víctimas de acosadores, es decir, la victimización adolescente por acoso escolar (*bullying*).

El interés más destacado de nuestro trabajo se centra en abordar conocidos factores protectores de la adaptación escolar, como es, por ejemplo, el **apoyo social** desde el ambiente que vive el adolescente; e igualmente la **resiliencia personal** de los adolescentes como individuos, desde la perspectiva de sus características de personalidad. De manera complementaria, hemos de estudiar los factores de riesgo tanto desde la tipología de la personalidad como tipos vulnerables, como también desde conductas antisociales de carácter agresivo y violento. Por ello, **vulnerabilidad** y **agresividad** en los jóvenes adolescentes son constructos esenciales, en su relación con las dimensiones de la personalidad, en la finalidad principal de esta tesis.

Los esfuerzos en esta última dirección, o del acercamiento a los tipos de personalidad que pretende clasificar a la gente más bien que a las variables, están todavía en su etapa temprana de desarrollo (Caspi, Roberts y Shiner, 2005). Aún siendo así, ya aparecen llamativas regularidades al identificar al menos tres tipos de niños: **resilientes**, **supercontrolados** e **infracontrolados** (Robins, John, Caspi, Moffitt y Stouthamer-Loeber, 1996; Costa, Herbst, McCrae, Samuels y Ozer, 2002).

La replicabilidad de los tres tipos, cuyo origen teórico se halla en el *modelo de control y resiliencia del ego* de Block y Block (1980), se ha convertido en una de las principales preocupaciones de este acercamiento a los tipos de personalidad, particularmente en las aplicaciones del Modelo de los Cinco Factores a niños y adolescentes (v.g., Asendorpf y Van Aken, 1999; Asendorpf, Borkenau, Ostendorf. y Van Aken, 2001).

Desde el *acercamiento centrado en las variables*, abordamos las **propiedades psicométricas** de las variables utilizadas (estadística básica, fiabilidad, correlaciones, análisis factorial), así como también su **valor predictivo** a través de análisis de regresión múltiple.

Desde el *acercamiento centrado en las personas*, el primer objetivo específico se refiere al estudio y caracterización de tipos de individuos adolescentes, en primer lugar 5 tipos partiendo de las puntuaciones en las escalas de soledad y, en segundo lugar, abordando tres tipos de personalidad según el modelo NEP de Eysenck.

Caracterizaremos los grupos o tipos seleccionados de las escalas de SOLEDAD por el análisis de conglomerados (o de cluster), para posteriormente proceder a la validación interna mostrando sus diferencias en las escalas de soledad, así como también a la validación externa mediante sucesivos ANOVAS y MANOVAS en los que los tipos muestren sus diferencias en variables diferentes a las de soledad.

Cuando los tipos o conglomerados se conformen según sus puntuaciones en las medidas de PERSONALIDAD, con la solución de tres grupos, avanzaremos en los siguientes desarrollos:

- I. Composición de los grupos respecto al género.
- II. Diferencias en conducta antisocial. Comprobación de la hipótesis de Eysenck.
- III. Diferencias en apoyo social.
- IV. Los tres tipos de personalidad adolescente y las conductas agresivas.
- V. La percepción del acoso escolar en resilientes, vulnerables y antisociales.
- VI. La soledad percibida en los tres tipos de personalidad.

.

Otro objetivo importante en nuestra investigación es el estudio de algunos **factores de riesgo y factores protectores** en nuestra muestra de adolescentes:

A. *Factores de Riesgo* (Ideación suicida, Fumador, partícipe de acoso escolar como Acosador o Víctima).

A este respecto, nosotros estudiaremos la relación del *bullying* con los déficits familiares y la soledad percibida en los adolescentes, de modo similar a cómo Gullone y Robertson (2008) abordaron la asociación de las conductas de abuso con los animales y el *bullying* en adolescentes. Utilizaron medidas con muy pocos ítems para medir el acoso, considerando que las medidas de autoinforme han probado ser un método válido para evaluar el acoso (*bullying*). También evaluaron a los adolescentes como acosadores y como víctimas.

B. *Factores Protectores* (Orientación D-I o derecha-izquierda, Rendimiento escolar Deportes, Religión).

También nos interesamos por las **diferencias de edad y género**: cuatro grupos de edad de 12 a 15 años.

- A. Diferencias en sentimiento de Soledad y de Acoso Escolar.
- B. Diferencias en Agresividad por edad y género.
- C. Diferencias en los factores protectores y de riesgo aquí estudiados.

Como objetivo específico abordamos, por último, la **predicción de las clases de agresión** y del **acoso escolar percibido** (AEP) en los adolescentes, teniendo como variables independientes las variables de personalidad y las de soledad.

5.2. METODOLOGÍA

5.2.1 Participantes

Participaron 755 adolescentes en esta investigación, dos fases sucesivas. En la primera fueron 150 los adolescentes que participaron, entre los 12 y los 15 años. La segunda fase de la investigación se centró en otros 605 adolescentes, todos de 12 a 15 años de edad, 279 varones y 326 mujeres. Todos eran estudiantes en centros escolares de Castilla y León. Algo más de la mitad de la muestra total pertenecía al mismo colegio de León capital, colegio que se eligió por razones de conveniencia al tener acceso directo a las aulas el autor del presente trabajo.

La recogida de información en el citado colegio se hacía por el autor de esta tesis, entregando los cuestionarios en horas lectivas reservadas al efecto y haciendo hincapié en la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento y uso de los resultados. El autor de la tesis corregía los resultados y los introducía en los sistemas informáticos para los posteriores análisis, concretamente en los paquetes estadísticos SPSS y Statística.

El resto de escolares lo eran en diferentes colegios, de los que se recogía la información a través de estudiantes universitarios de Psicopedagogía de la Universidad de León, entrenados para ayudar a los adolescentes a contestar la serie de cuestionarios en su medio familiar. Los universitarios corregían los cuestionarios una vez contestados anónima y voluntariamente, para obtener créditos o mejora de calificaciones en sus prácticas.

5.2.2 Instrumentos de medida

A. Escala de Soledad

Se utilizaron las cuatro escalas de Richaud de Minzi y Sacchi (2004) para adolescentes, con 8 ítems cada una, medidos éstos en una escala tipo Likert de 1 (no te ocurre nunca) a 5 (te ocurre muy a menudo). Las denominamos Sol 1, Sol 2, Sol 3 y Sol 4.

Sol 1: *Rechazo de iguales*. Son ejemplos de ítems: “Siento que mis amigos no me quieren”. “No cuento para los demás”.

Sol 2: *Déficits familiares y rechazo de los padres*. Son ejemplos de ítems: “Mis padres tienen poco tiempo para mí”. “Me siento rechazado por mi familia”.

Sol 3: *Inadecuación personal*. Son ejemplos de ítems: “No puedo compartir mis sentimientos más íntimos con nadie del otro sexo”. “No sé expresar mis sentimientos”.

Sol 4: *Falta de habilidad social y Separación significativa*. Ligeramente modificados dos ítems, se añaden dos nuevos y se mantienen cuatro de la escala original. Son ejemplos de ítems: “No tengo a nadie con quien tener una buena charla”. “Echo en falta a los/as amigos/as que tuve en otras aulas o colegios”.

Los ítems de cada una de las escalas son:

Sol 1: Rechazo de iguales

- Me siento triste porque no tengo amigos.*
- Siento que mis amigos no me quieren.*
- Cuando propongo algo (salida, juego, actividad deportiva) nadie acepta mi idea.*
- Me siento excluido/a por mis compañeros / as.*

- 🗣️ *Los otros chicos o chicas se ríen de mí.*
- 🗣️ *Pienso que mis compañeros/as de clase me critican y aíslan.*
- 🗣️ *No cuento para los demás.*
- 🗣️ *Dudo que alguien me quiera.*

Sol 2: *Déficits familiares y rechazo de los padres.* Se evalúa a través de los 8 ítems siguientes:

- 🗣️ *Mis padres están distanciados afectivamente.*
- 🗣️ *Siento que mis padres no me apoyan emocionalmente.*
- 🗣️ *Siento que no hay confianza entre los miembros de mi familia.*
- 🗣️ *Mis padres tienen poco tiempo para mí.*
- 🗣️ *Me siento rechazado por mi familia.*
- 🗣️ *Siento que en mi familia no compartimos lo que nos pasa.*
- 🗣️ *Mis padres no me prestan atención cuando digo algo.*

Sol 3: *Inadecuación personal.* Evalúa este factor los 8 ítems siguientes:

- 🗣️ *Temo ser rechazado/a cuando otra persona me conoce más íntimamente.*
- 🗣️ *Me siento intimidado (o con miedo) por las personas de otro sexo*
- 🗣️ *Me reprocho a mi mismo/a cuando las cosas no me van bien.*
- 🗣️ *No soy considerado/a una persona especial por nadie del otro sexo.*
- 🗣️ *He llegado a la conclusión de que no lograré mis objetivos.*
- 🗣️ *No puedo compartir mis sentimientos más íntimos con nadie del otro sexo.*
- 🗣️ *No sé cómo comportarme en situaciones sociales.*
- 🗣️ *No sé expresar mis sentimientos.*

Sol 4: *Falta de habilidad social y Separación significativa*. Se evalúa a través de los 8 ítems siguientes:

- 🗣️ *Tengo dificultad para hacer nuevos amigos si hay cambios en mi vida.*
- 🗣️ *Me cuesta adaptarme a nuevos lugares si hay cambios en mi vida.*
- 🗣️ *No tengo ningún amigo/a íntimo a quien pueda contar mis cosas.*
- 🗣️ *Quiero tener más amigos.*
- 🗣️ *Entre mis compañeros/as no tengo con quien divertirme, salir, etc.*
- 🗣️ *Echo en falta a los/las amigos/as que tuve en otras aulas o colegios.*
- 🗣️ *Pienso que tengo mala suerte por no tener alguien de confianza en mi colegio.*

B. Escala de Acoso Escolar Percibido

La escala de Acoso Escolar Percibido (AEP), compuesta de 8 ítems, se halla en Manga, Abella, Barrio y Álvarez (2007). Sus ítems se contestan por los adolescentes en una escala del tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (*no te ocurre nunca*) hasta 5 (*te ocurre muy a menudo*), pudiendo conseguir entre 8 y 40 puntos. A mayor puntuación, más alta es la percepción de acoso (*bullying*) por el estudiante en su entorno interpersonal del colegio.

Los ítems con los que se evalúa el Acoso Escolar Percibido en esta escala son:

- 🗣️ *Algunos/as de mi clase me miran mal y me desprecian.*
- 🗣️ *Hay quien abusa de mí en el colegio y nadie me defiende.*
- 🗣️ *Se meten conmigo porque no les caigo bien o no hago lo que quieren.*
- 🗣️ *A veces me siento solo/a y lo paso mal sin poderlo decir.*
- 🗣️ *Hay quien no me acepta en su grupo y dice falsedades de mí.*
- 🗣️ *Algunos/as me maltratan y no puedo defenderme ni pedir ayuda.*

- 🔊 *Tengo que aguantar burlas de otros/as que me hacen sufrir.*
- 🔊 *Siento que no tengo amigos/as que me defiendan de quienes maltratan.*

C. Escala de Apoyo Social

Escala multidimensional, según Zimet et al. (1988) y Chou (2000), para evaluar el apoyo social percibido en adolescentes. Consta de 12 ítems, distribuidos en tres subescalas de 4 ítems cada una: a) subescala de la familia, b) subescala de los amigos, c) subescala de persona especial. Se contesta según una escala de tipo Likert, de 1 a 5 puntos: (1) En total desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Neutral; (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

Los ítems con los que se evalúa el Apoyo Social en la subescala Familia son:

- 🔊 *Mi familia intenta de verdad ayudarme*
- 🔊 *De mi familia tengo la ayuda emocional y el apoyo que necesito*
- 🔊 *Puedo hablar de mis problemas con mi familia*
- 🔊 *Mi familia está queriendo ayudarme a tomar decisiones*

Los ítems con los que se evalúa el Apoyo Social en la subescala Amigos son:

- 🔊 *Mis amigos intentan de verdad ayudarme*
- 🔊 *Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal*
- 🔊 *Tengo amigos con los que puedo compartir mis alegrías y mis penas*
- 🔊 *Puedo hablar de mis problemas con mis amigos*

Los ítems con los que se evalúa el Apoyo Social en la subescala Persona Especial son:

- 🗣️ *Hay una persona especial que está junto a mi cuando lo necesito*
- 🗣️ *Hay una persona especial con la que puedo compartir mis alegrías y mis penas*
- 🗣️ *Tengo una persona especial que es una verdadera fuente de consuelo para mí*
- 🗣️ *Hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos*

D. Cuestionario EPQ-J

Este *Cuestionario de Personalidad de Eysenck* (Eysenck y Eysenck, 1998) tiene la forma J aplicable a niños y adolescentes entre 8 y 15 años de edad. Consta de 81 ítems que se contestan *sí-no*, así como acreditadas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez. Mide las dimensiones de la personalidad según el modelo NEP de Eysenck: Neuroticismo (20 ítems), Extraversión (24 ítems) y Psicoticismo (17 ítems). Otros 20 ítems de la escala de Sinceridad completan el EPQ-J.

E. Cuestionario de Agresión

Partiendo del cuestionario *Aggression Questionnaire, AQ*, de Buss y Perry (1992), Bryant y Smith (2001) presentaron el *AQ reducido*. Es decir, inicialmente eran 29 ítems en 1992, con cuatro escalas:

Agresión física (9 ítems). Ejemplo de ítem: “Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona”.

Agresión verbal (5 ítems). Ejemplo de ítem: “Mis amigos dicen que discuto mucho”.

Ira o Enfado (7 ítems). Ejemplo de ítem: “Tengo dificultades para controlar mi genio”.

Hostilidad (8 ítems). Ejemplo de ítem: “Me pregunto por qué a veces me siento tan resentido por algunas cosas”.

Se pasó en Bryant y Smith (2001) a un cuestionario reducido de 12 ítems, con sólo tres ítems por escala. Estas 4 escalas de 3 ítems son las que nosotros hemos utilizado en nuestro trabajo. La versión española se debe a Rodríguez, Peña y Graña (2002). Las propiedades psicométricas de las escalas reducidas del Cuestionario de Agresión se describen en Morales-Vives, Codorniu-Raga y Vigil-Colet (2005).

En Piko, Keresztes y Pluhar (2006) se aplicaron tres escalas (Física, Verbal e Ira) del Cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992) a adolescentes de 10 a 15 años: 9 ítems de la escala Física, 5 de la Verbal y 7 de la de Ira. En total, 21 ítems, para relacionar la agresión con un Cuestionario de Salud Psicosocial, el cual incluía una Escala de Síntomas Psicósomáticos, un ítem de salud auto-percibida en cuanto comparado/a con sus iguales en edad, más escalas de tres formas de conducta saludable, a saber, uso de sustancias, de tabaco y consumo de alcohol.

Los ítems del Cuestionario de Agresión son:

1. Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.
2. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.
3. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.
4. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.
5. Parecen que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.

6. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.
7. Me pregunto por qué a veces me siento tan resentido algunas veces.
8. Mis amigos dicen que discuto mucho.
9. Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos.
10. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.
11. tengo dificultades para controlar mi genio.
12. He amenazado a gente que conozco
13. Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.
14. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.
15. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.
16. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.
17. Parecen que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.
18. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.
19. Me pregunto por qué a veces me siento tan resentido algunas veces.
20. Mis amigos dicen que discuto mucho.
21. Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos.
22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.
23. tengo dificultades para controlar mi genio.
24. He amenazado a gente que conozco

Los ítems que corresponden a cada una de las escalas son: Física (2, 9, 12), Verbal (3, 6, 8), Enfado (1, 10, 11) y Hostilidad (4, 5, 7).

5.2.3. Procedimiento

Los datos del estudio se obtuvieron aplicando los cuestionarios anteriormente descritos, de dos maneras diferentes.

A la mitad de los participantes se les pasaron los cuestionarios (grapados juntos) en sus domicilios por estudiantes universitarios, entrenados para ello, y que eran sus familiares o amigos.

En tanto que la otra mitad se aplicaron los cuestionarios en el colegio mencionado con anterioridad, por el autor de esta tesis, de manera colectiva (por aulas) en horas lectivas reservadas para tal efecto.

En uno y otro caso se insistía en la confidencialidad, el anonimato de las respuestas y el exclusivo uso de las mismas con fines de investigación.

5.2.4. Método y análisis estadísticos

El método de investigación es la norma general a la hora de estudiar un fenómeno, en tanto que el diseño es la estrategia concreta de aplicación del método. En psicología se utilizan fundamentalmente tres tipos de métodos: el experimental, el comparativo y el de observación natural.

Nosotros utilizamos el método comparativo, propio de la Psicología Diferencial, que trata con sujetos humanos sobre los que determinadas variables no pueden

modificarse a voluntad del experimentador. El método comparativo da lugar a dos tipos principales de diseño, el propiamente comparativo y el correlacional.

El diseño comparativo nos sirve para conocer las diferencias entre los grupos objeto de estudio y, para ello, utilizamos técnicas estadísticas univariadas y multivariadas. El diseño correlacional nos va a mostrar el entramado de relaciones que rigen las variables bajo estudio. El diseño correlacional puede ser de covariación y predictivo. Las características de los tipos de diseños del método comparativo se describen en Sánchez-Cánovas y Sánchez-López (1994).

En cuanto a las técnicas de análisis de datos, último paso del diseño metodológico (Sánchez-Cánovas y Sánchez-López, 1994), éstas pueden clasificarse según varios criterios, entre los que se cuentan el propósito del investigador, los requisitos de las muestras y el número de variables. Por ello, en nuestro estudio predominan las técnicas de análisis de datos de diferencias de medias y análisis factorial, aunque damos la mayor importancia a las técnicas predictivas del análisis de regresión. Todo ello, según aconsejan los expertos en este campo, como por ejemplo, Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), Martínez (1999) y García, Gil y Rodríguez (2000).

Para los análisis estadísticos hemos utilizado el SPSS 11.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), en su versión en Español, y el programa estadístico Statística.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

6. RESULTADOS

6.1 ESTUDIO DE LAS VARIABLES.

6.1.1 Diferencias de género y propiedades psicométricas de las escalas.

En la Tabla 2 se muestran las diferencias de género existentes en las variables, de las cuales se ofrecen sus medias y desviaciones típicas junto con la prueba t y la diferencia entre los sexos. Podemos observar que, en personalidad, las mujeres adolescentes puntúan significativamente ($p < .001$) más alto que los varones en Neuroticismo (N) y más bajo en Psicoticismo (P), tal como encontramos en anteriores trabajos como, por ejemplo, el de Cheng y Furnham (2002), con un EPQ-J de 90 ítems. Nuestros datos fueron obtenidos con sólo 83 ítems. Los coeficientes globales de fiabilidad son similares en ambos estudios, el citado y el nuestro, con alfa de .84 y .83 para N, y de .73 y .73 para P; para E el alfa de nuestros datos es algo inferior, ya que en Cheng y Furnham fue de .84. De las demás variables, el apoyo social manifestado por las mujeres supera ($p < .001$) al de los varones en Amigos y en Persona especial. En cambio, en agresividad (física, verbal y de enfado) los varones se manifiestan superiores a las mujeres, sin que exista diferencia significativa en Hostilidad.

Tabla 2. *Medias, desviaciones típicas (DT) y diferencias de género en cada una de las variables empleadas en este trabajo.*

	Varones (N = 279)		Mujeres (N = 326)		Diferencia	
	Media	DT	Media	DT	t	p<
Escalas						
N	8.66	4.29	10.14	4.07	-4.34	***
E	18.11	3.82	17.76	3.87	1.12	NS
P	4.35	3.17	2.52	2.21	8.30	***
S	12.06	4.25	11.46	4.41	1.71	NS
FAM	16.44	3.12	16.40	3.25	.87	NS
AMI	15.60	3.39	16.81	3.01	-4.63	***
ESP	15.39	3.83	17.01	3.43	-5.47	***
Sol 1	13.32	5.98	13.07	5.38	.55	NS
Sol 2	12.83	5.70	12.99	5.86	-.34	NS
Sol 3	17.34	5.57	17.86	5.77	-1.12	NS
Sol 4	15.82	5.90	15.37	5.32	.98	NS
AEP	12.70	6.22	12.81	5.86	-.21	NS
FÍSICA	7.30	3.77	4.93	2.56	9.16	***
VERBAL	7.32	2.23	6.75	2.20	3.18	**
ENFADO	7.79	2.87	7.30	2.36	2.27	*
HOSTIL	7.96	2.78	8.34	2.77	-1.69	NS

Nota: NS = Diferencia no significativa. * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$. N = Neuroticismo. E = Extraversión. P = Psicoticismo. S = Sinceridad. FAM = Apoyo social de Familia. AMI = Apoyo social de Amigos. ESP = Apoyo social de persona Especial. Escalas de Soledad (Sol 1): Rechazo de iguales; (Sol 2): Rechazo de los padres; (Sol 3): Inadecuación personal; (Sol 4): Separación significativa. AEP = Acoso Escolar Percibido. FÍSICA = Agresión física, VERBAL = Agresión verbal; ENFADO = Agresión por enfado; HOSTIL = Agresión por hostilidad.

6.1.2 Correlaciones entre las escalas y fiabilidad (COEFICIENTE ALFA).

Tabla 3. *Matriz de correlaciones entre las variables y su coeficiente de fiabilidad Alfa (α).*

Escalas	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	α
1. F	.30	.39	-.25	-.60	-.25	-.23	-.20	-.18	-.25	-.15	-.23	.85
2. A	---	.51	-.47	-.20	-.33	-.43	-.39	-.11	-.17	-.07	-.21	.88
3. E		---	-.30	-.20	-.28	-.29	-.23	-.09	-.18	-.10	-.08	.89
4. S1			---	.46	.65	.70	.81	.20	.25	.26	.44	.89
5. S2				---	.38	.41	.39	.29	.27	.25	.32	.88
6. S3					---	.68	.54	.10	.25	.28	.47	.77
7. S4						---	.65	.23	.23	.25	.44	.79
8. AE							---	.22	.24	.27	.43	.90
9. FÍ								---	.40	.43	.27	.83
10. VE									---	.42	.34	.61
11. EN										---	.39	.51
12. HO											---	.67

Nota: F = Apoyo social de Familia. A = Apoyo social de Amigos. E = Apoyo social de persona Especial. Escalas de Soledad (S1): Rechazo de iguales; (S2): Rechazo de los padres; (S3): Inadecuación personal; (S4): Separación significativa. AE = Acoso Escolar Percibido. FÍ = Agresión física, VE = Agresión verbal; EN = Agresión por enfado; HO = Agresión por hostilidad.

Observaciones:

- 1) Se observan las correlaciones negativas de las escalas de Apoyo Social (F, A y E) con el resto de variables (Soledad, Acoso Escolar Percibido y las escalas de agresión).
- 2) Todas las correlaciones entre Soledad, Acoso y Agresividad son positivas y significativas.
- 3) La fiabilidad de cada escala aparece en la columna de la derecha, alfa (α), fiabilidad que en general aparece bastante aceptable para la mayoría de las variables.

La significación estadística ya se da a partir de .10 para $p < .05$.

6.1.3 Análisis factorial de las principales variables.

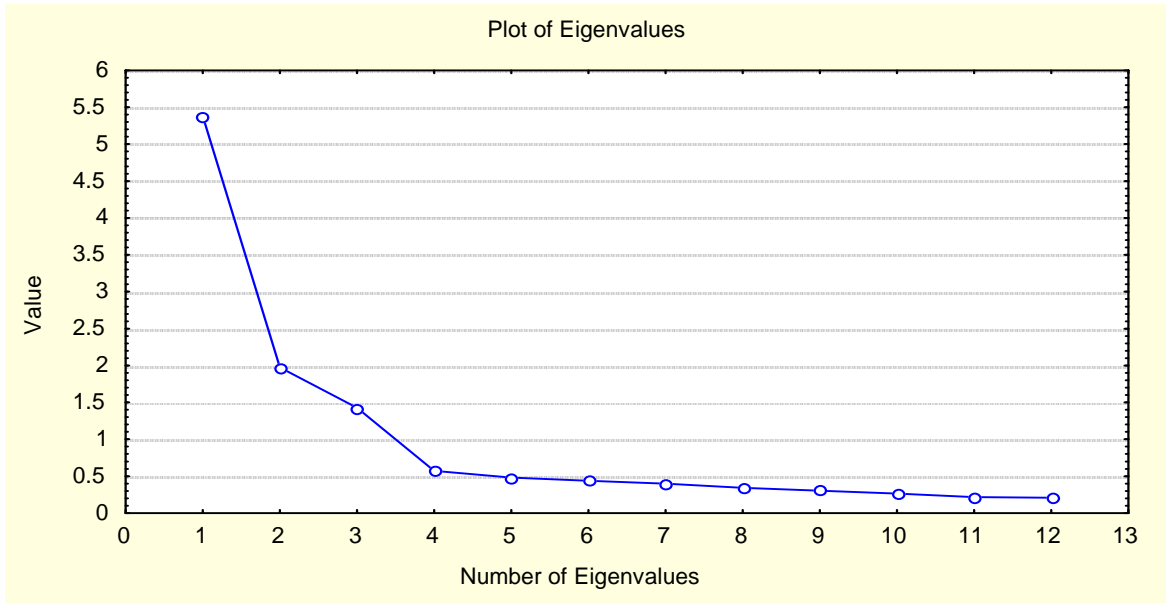


Figura A. Gráfico de sedimentación de las tres escalas de Apoyo Social. Tres valores propios (eigenvalues) superiores a 1.

Mediante una extracción de componentes principales y rotación varimax, la varianza total explicada por los tres factores es del 73%. El factor 1 explica el 44.8%, el 2 el 16.4%, el 3 el 8.7%.

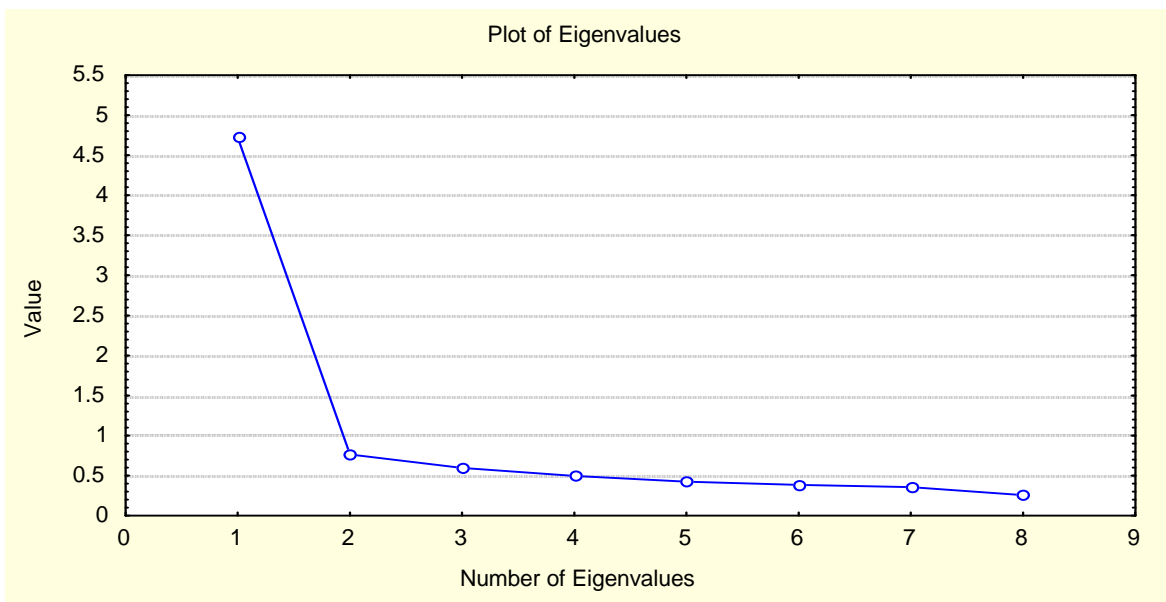


Figura B. Gráfico de sedimentación de la escala de Acoso Escolar Percibido (AEP).

Según se observa en la Figura B, sólo un valor propio (eigenvalue) es superior a 1. Por lo tanto es una escala unidimensional. La escala AEP explica el 59% de la varianza.

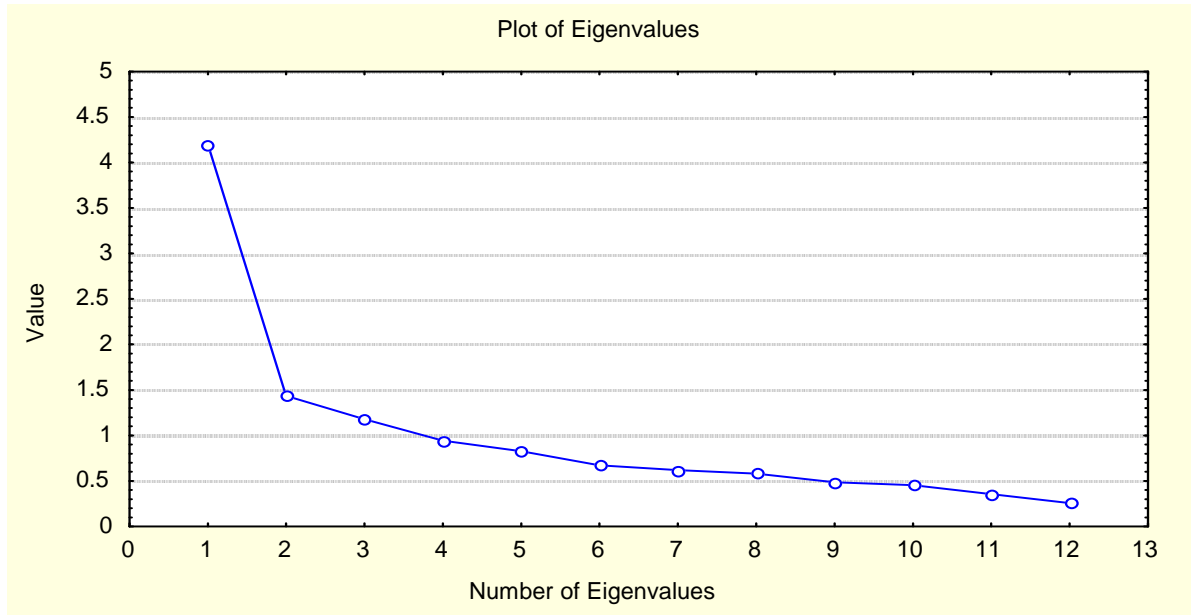


Figura C. Gráfico de sedimentación de las escalas de Agresión. Sólo tres valores propios superan el valor de 1.

Como se puede observar en la Figura C, gráfico de sedimentación de escalas de agresión:

Se hace elección forzada de 4 según se muestra en el ANEXO VI.

Dos ítems de la escala de Enfado no obtienen su mayor peso en la misma.

La fiabilidad de la escala de Enfado, según la Tabla 3, es de un alfa de sólo .51.

La varianza explicada por las cuatro escalas es del 64.6%.

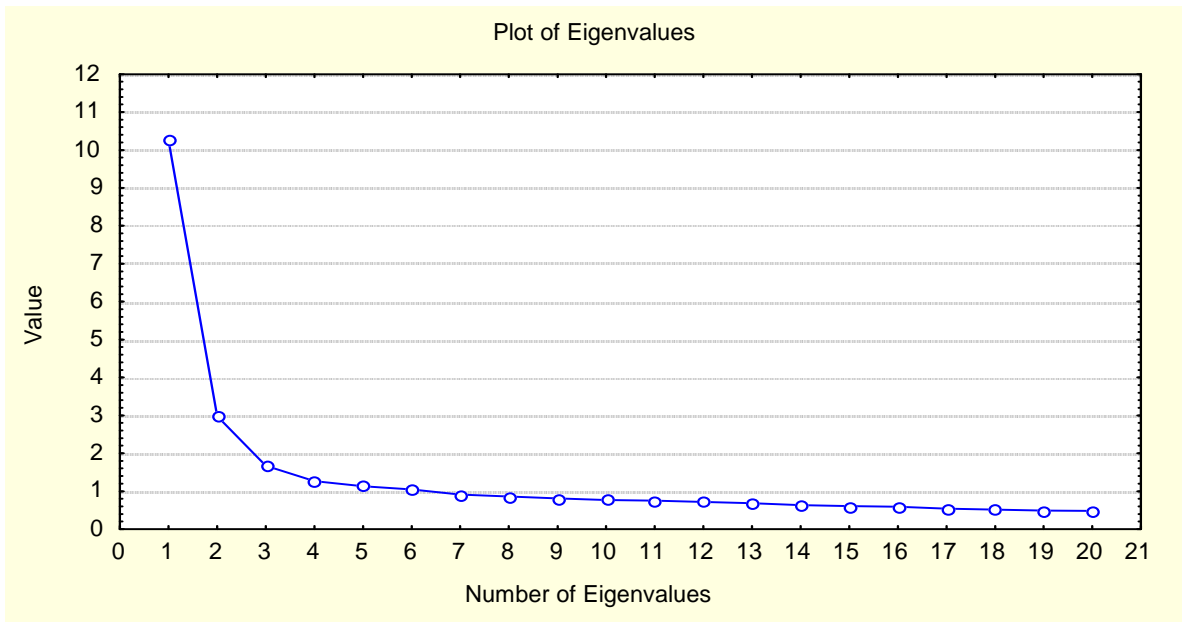


Figura D. Gráfico de sedimentación de las escalas de Soledad.

El análisis factorial de las 4 Escalas de Soledad, con elección de cuatro factores cuando existen 6 valores propios superiores a 1, muestran aproximadamente las cuatro escalas esperadas. Con la diferencia de que, según aparece en el ANEXO V, tres ítems (el 3, el 8 y el 39) que deberían tener su mayor peso en la escala SOL_4 lo hacen en la escala SOL_3. Vemos en la Tabla 3 cómo esas dos escalas presentan una fiabilidad más baja que las dos primeras. La varianza explicada por los cuatro factores alcanza el 50.5% de la varianza.

6.2. ACERCAMIENTO CENTRADO EN LAS PERSONAS

6.2.1 Clasificación sobre la base de las escalas de soledad: cinco grupos o tipos

6.2.1.1 Construcción, descripción y validación de tipos de adolescentes por soledad percibida

Hemos utilizado los procedimientos de análisis de conglomerados K-medias para construir los tipos sobre la base de las cuatro puntuaciones de la escala de soledad autoinformada. Se usaron análisis de varianza multivariados (MANOVA), junto con pruebas *post-hoc* de Newman-Keuls para los efectos univariados, con el fin de comprobar si los conglomerados diferían entre sí respecto a las subescalas de soledad.

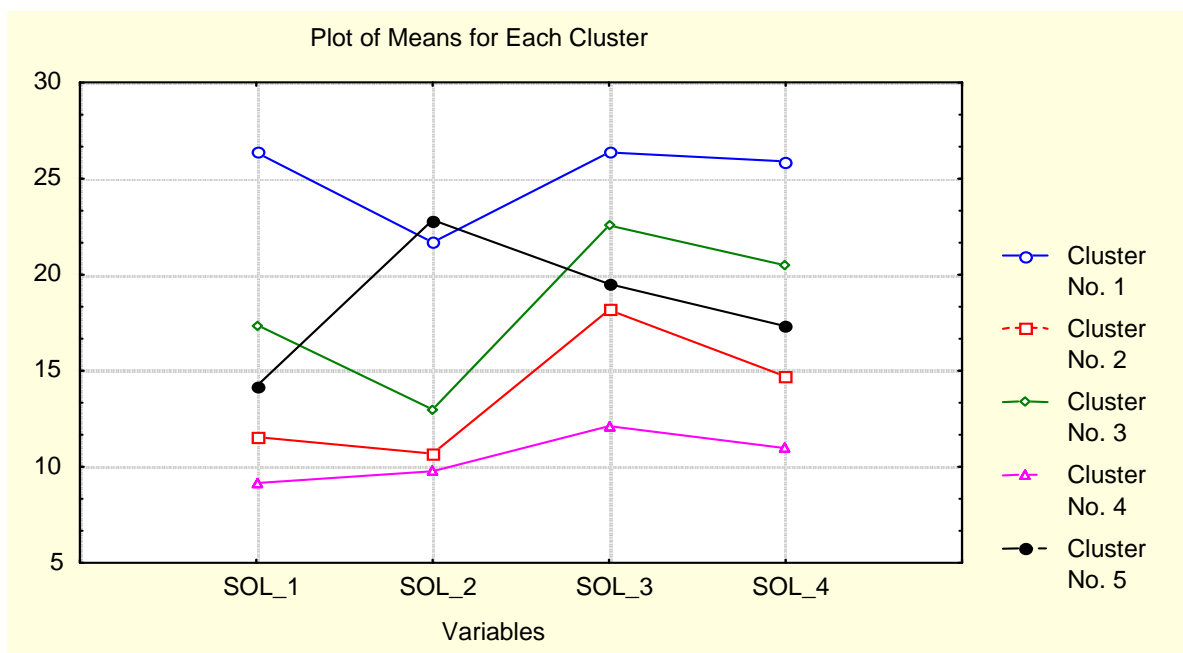


Figura 3. Cinco tipos o grupos (conglomerados o clusters) de adolescentes sobre las escalas de SOLEDAD, formados de 604 escolares de 12 a 15 años.

Observamos en la Figura 3 cinco conglomerados o clusters de adolescentes sobre las escalas de Soledad en la que el tipo uno puntúa más alto que los demás tipos

en todas las escalas de soledad excepto en Sol 2: *Déficits familiares y rechazo de los padres* que puntúa más alto que los demás menos en comparación con el tipo 5 y 3.

El tipo 1 puntúa más bajo en Sol 1: *Rechazo de iguales* y la puntuación más alta en Sol 3: *Inadecuación personal*. La diferencia en puntuaciones de este grupo no son significativas.

En el tipo 2 la puntuación más alta la observamos en la escala Sol 3 y la más baja en Sol 2. Entre estas dos escalas es donde mayor diferencia de puntuación se da en este grupo.

En el tipo 3 obtiene una puntuación más alta en Sol 3 y más baja en Sol 2. Es el segundo grupo que más puntuación obtiene en Sol 3 después del grupo 1.

En el tipo 4 la puntuación más alta es en la escala Sol 3 y la más baja en Sol 1, aunque este grupo es el que menos puntuación obtiene en todas las escala de soledad.

Por último el tipo 5 obtiene más puntuación en Sol 2 y menos en Sol 1.

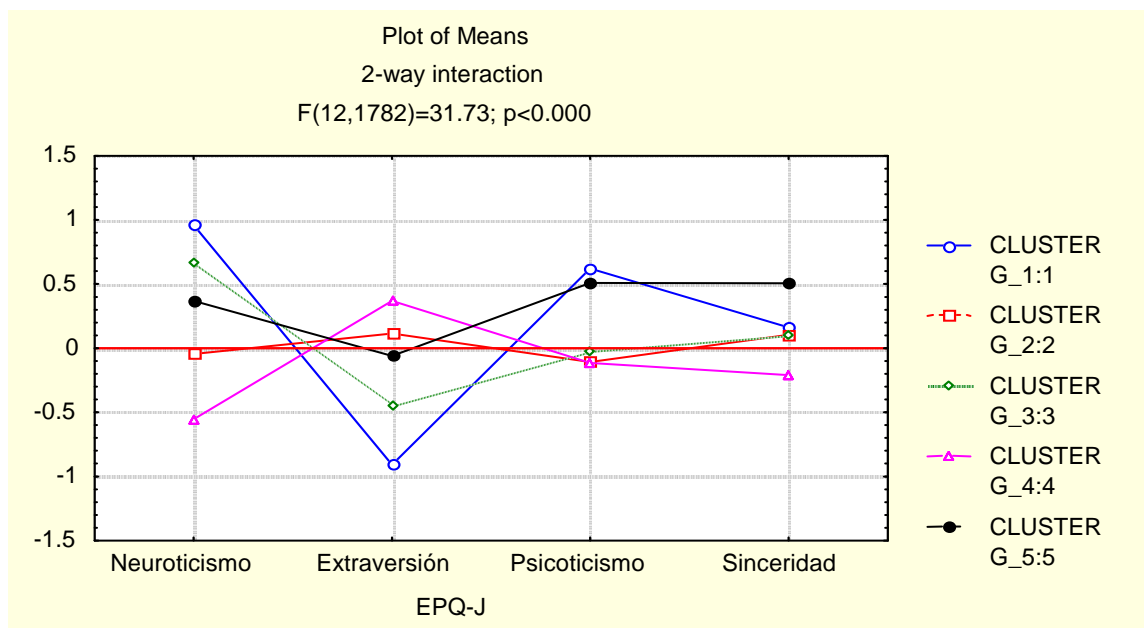


Figura 4. Los cinco tipos o conglomerados (clusters) según su percepción de la soledad, en cada medida del EPQ-J.

El cluster 1 (Vulnerable P) puntúa alto en Neuroticismo y Psicoticismo, mientras que puntúa bajo en Extraversión. En Sinceridad puntúa igual que cluster 2 (Indefinido) y 3 (Vulnerable no P). Es el conglomerado que más puntúa en Neuroticismo así como el que menos puntúa en Extraversión.

Por otro lado, las puntuaciones del cluster 2 (Indefinido) son muy lineales no habiendo diferencias significativas entre ellas. No obstante las puntuaciones ligeramente más altas son en Extraversión y Sinceridad.

El grupo 3 (Vulnerable no P) puntúa alto en Neuroticismo y más bajo en extraversión, mientras que en Psicoticismo y Sinceridad obtienen puntuaciones medias.

Sin embargo el grupo 4 (Resiliente) obtiene menos puntuación en Neuroticismo, siendo el cluster que menos puntúa en este factor, después puntúa en Sinceridad y Psicoticismo, acercándose estas dos a puntuaciones medias, y en el factor que más alto puntúa es en Extraversión, siendo el grupo que obtiene mayores puntuaciones de entre los 5 grupos.

Por último el Grupo 5 (Antisocial) puntúa más alto en Psicoticismo y Sinceridad, siendo estas dos puntuaciones semejantes, obteniendo menos puntuación en Neuroticismo, aunque por encima de la media y en extraversión que obtiene una puntuación media.

Tabla 4. Los participantes clasificados en 5 tipos según las escalas de soledad percibida.

Tipo o conglomerado	VARONES	MUJERES	TOTAL	%
1. VULNERABLE P	25	22	47	8%
2. INDIFERENCIADO	83	93	176	29%
3. VULNERABLE NO P	49	58	107	18%
4. RESILIENTE	95	115	210	34.5%
5. ANTISOCIAL	27	37	64	10.5%
Total (cinco clusters)	279	325	604	100%

Vemos que el tipo 1 es el peor adaptado (VULNERABLE P) en las puntuaciones de personalidad, con alto psicoticismo (P). Por el contrario, el tipo 4 es el mejor grupo en adaptación o RESILIENTE, mientras que el tipo 5 representa al tipo ANTISOCIAL del modelo de Eysenck.

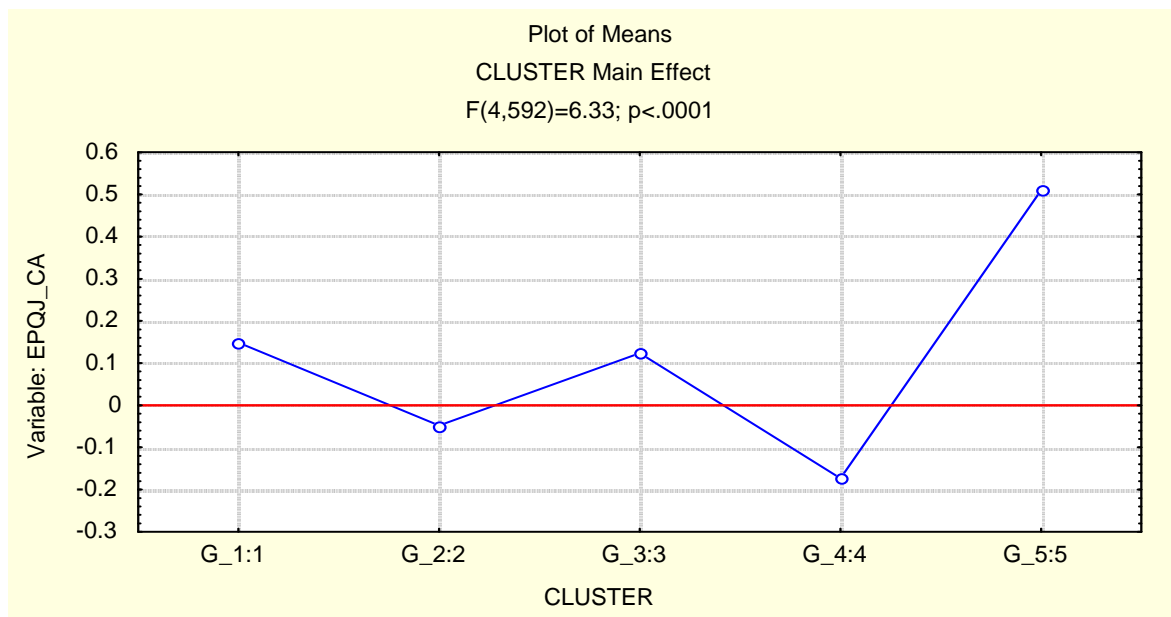


Figura 5. Los cinco tipos en Conducta Antisocial (CA) del EPQ-J. Destaca el tipo (cluster o conglomerado) 5 ANTISOCIAL sobre los demás.

Se observan los tres tipos bien diferenciados: el 5 Antisocial en lo más alto, el tipo 1 Resiliente es el más bajo, y el tipo 1 Vulnerable P que sigue en lo alto y sobre la media al tipo Antisocial en esta medida de Conducta Antisocial (CA) según el EPQ-J.

El tipo 2 es INDIFERENCIADO por tener todas sus puntuaciones en la media o muy próximas a ella. También ocurre en CA. El tipo 3 es atenuado del 1, por ser bajo en P, pero también supera la media en Conducta Antisocial.

A continuación, se muestran los cinco tipos de adolescentes y sus puntuaciones medias en las cuatro clases de agresión medidas con el Cuestionario de Agresión.

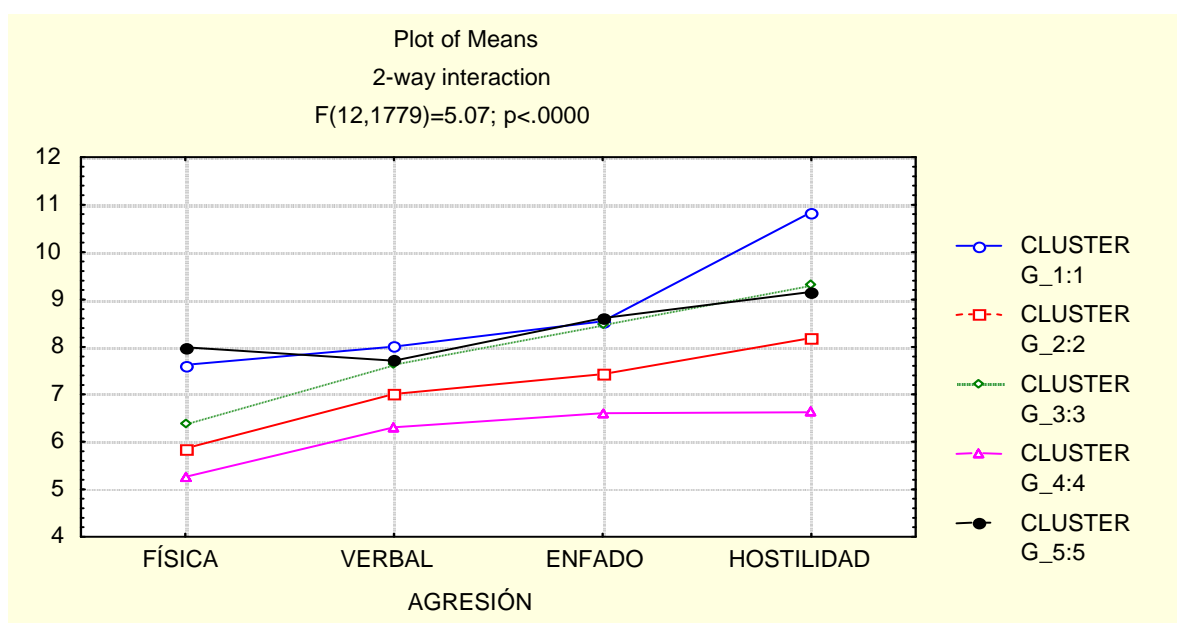


Figura 6. Tipos de adolescentes y tipos de agresión: Interacción.

En la Figura 6 se puede observar:

En la parte baja de las cuatro escalas de agresión se hallan las medias del tipo 4 Resiliente, con las medias del grupo 2 indiferenciado algo más altas que las del tipo 4.

En la parte más alta de hostilidad se halla el grupo 1 vulnerable P, en tanto que en agresión física el grupo más alto es el tipo 5 antisocial.

El grupo 3 iguala al antisocial en agresión verbal, enfado y hostilidad, pero es muy inferior a él en agresión física.

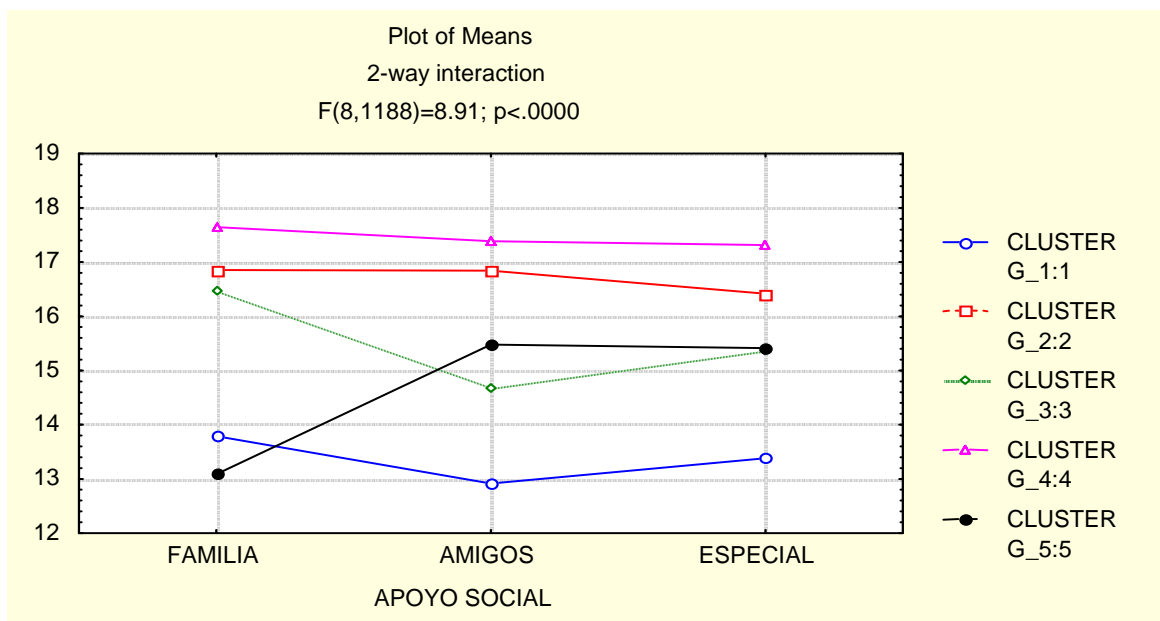


Figura 7. Tipos de adolescentes y tipos de apoyo social: Interacción.

Entre los tipos (clusters) 3 y 5, **VULNERABLE NO P y ANTISOCIAL** existe gran diferencia en apoyo de la Familia. El tipo Antisocial 5 reconoce no tener apoyo familiar, a diferencia del tipo 3. Éste, en cambio, tiene menor aceptación entre los amigos que el tipo antisocial.

Hay que resaltar el poco apoyo social reconocido por el tipo 1 **VULNERABLE**, en las tres escalas: Familia, Amigos y Persona Especial.

Por el contrario, se puede observa el alto apoyo social autoinformado del tipo 4 **RESILIENTE** en las tres escalas: Familia, Amigos y Persona Especial.

También es alto el apoyo social percibido por el tipo 2 **INDIFERENCIADO**, el cual está próximo en este factor protector al tipo 4 Resiliente. Entre ambos conforman el 63.5% de la muestra, lo cual da una idea de que la mayoría de los adolescentes se sienten apoyados socialmente, o altos en el **factor protector de apoyo social percibido**.

Alto **apoyo social de la Familia** lo perciben tres tipos, el 4, el 2 y el 3, que abarcan el 81.5% de los adolescentes de la muestra. Los dos tipos con escaso apoyo de la Familia son el 5 y el 1, que representan el 18.5% de la muestra.

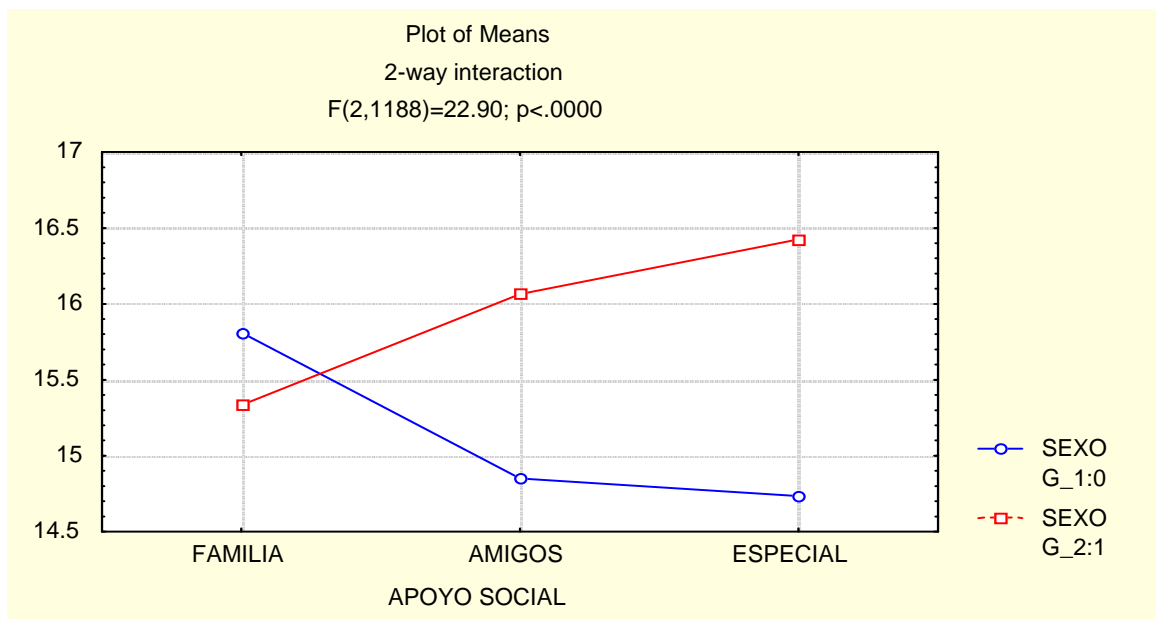


Figura 8. Interacción Clase de apoyo social por Sexo en adolescentes.

Se observa que las mujeres (codificadas con 1) son superiores a los varones (codificados con 0) en el apoyo de Amigos y Persona Especial. En cambio, los varones informan de mayor apoyo de la Familia.

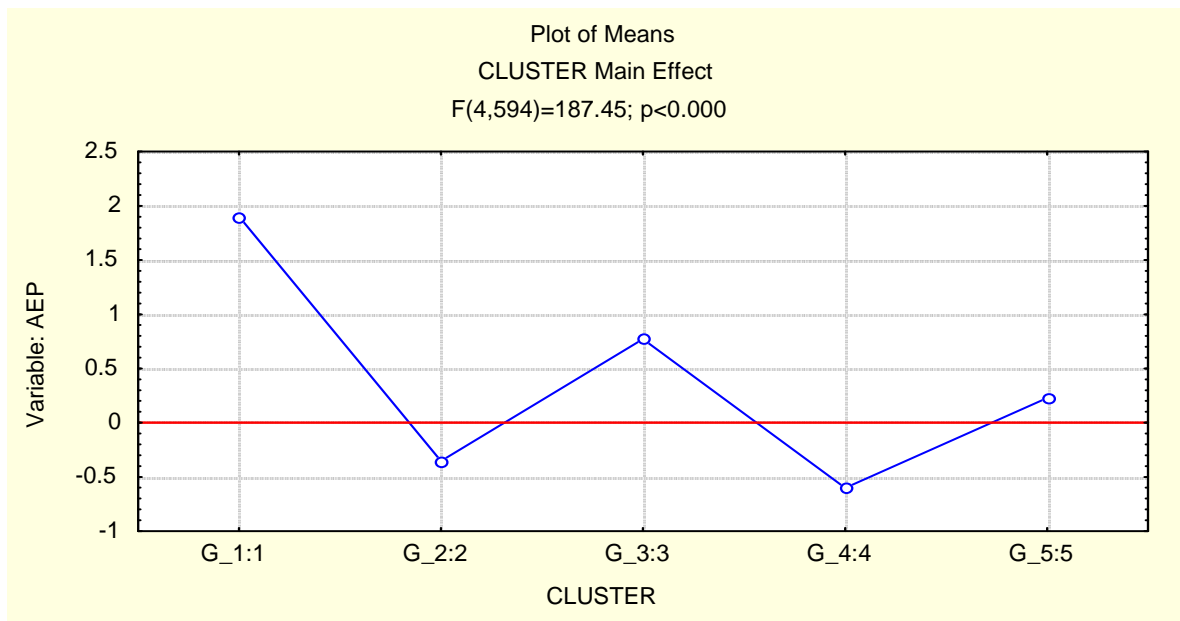


Figura 9. Efecto principal de Cluster o Tipo en Acoso Escolar Percibido (AEP).

El tipo que tiene la percepción alta de sufrir acoso escolar es el tipo 1 VULNERABLE, seguido del tipo 3 VULNERABLE NO P. En conjunto, manifiestan sentir acoso escolar el 24% de los adolescentes estudiados.

Por el contrario, los tipos 4 RESILIENTE y 2 INDIFERENCIADO no manifiestan sentir acoso alguno. Lo que supone el 63.5% de la muestra. Tampoco sube mucho de la media el tipo 5 ANTISOCIAL.

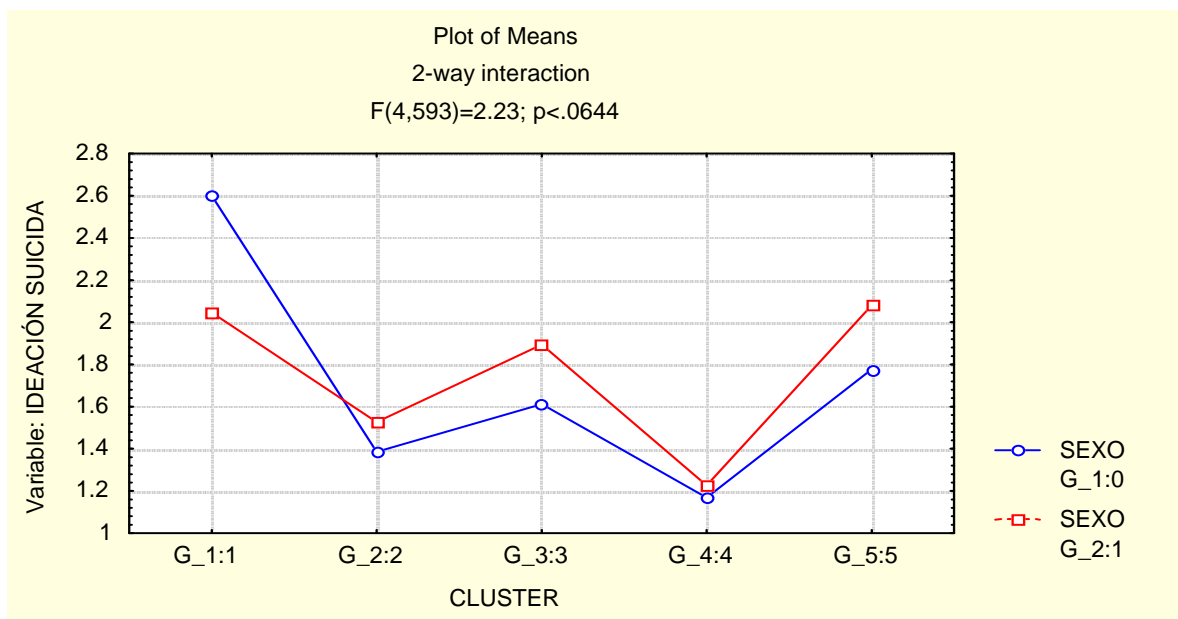


Figura 10. Interacción. Existe una tendencia ($p < .06$) en la interacción Sexo por Cluster en la variable Ideación Suicida (de un solo ítem).

Se observa que las mujeres son superiores a los varones en esta ideación de suicidio en algunos tipos, como, por ejemplo, en el 3 y el 5.

La menor puntuación en Ideación Suicida corresponde al tipo 4 RESILIENTE, en el que ambos sexos son iguales.

Del grupo 1 VULNERABLE, son los varones los que más puntúan en Ideación Suicida, al contrario que el otro grupo vulnerable, el 3, o que el tipo 5 antisocial.

En este factor de riesgo, los tipos que aparecen con menor riesgo son el 4 y el 2, al contrario de los que muestran mayor riesgo como el 1 y el 5.

Lo mismo ocurre en consumo de tabaco como factor de riesgo, ya que también son los tipos 1 y 5 los de mayor consumo según aparece en la Figura siguiente.

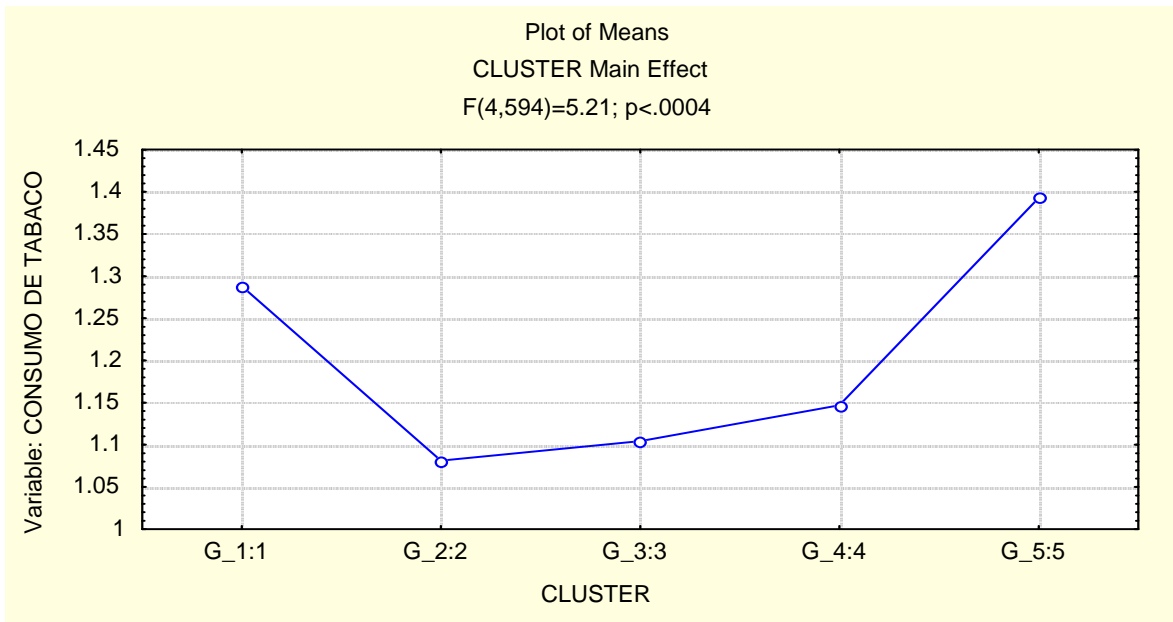


Figura 11. Efecto principal de Cluster en Consumo de Tabaco.

El grupo 5 ANTISOCIAL, seguido del grupo 1 VULNERABLE, son los dos grupos de riesgo en consumo de tabaco. Entre ambos llegan al 18.5% de la muestra.

Por el contrario, el grupo 2 INDIFERENCIADO es el que menos riesgo de consumo de tabaco autoinforma, seguido del VULNERABLE NO P (cluster 3) y por último el RESILIENTE (cluster 4).

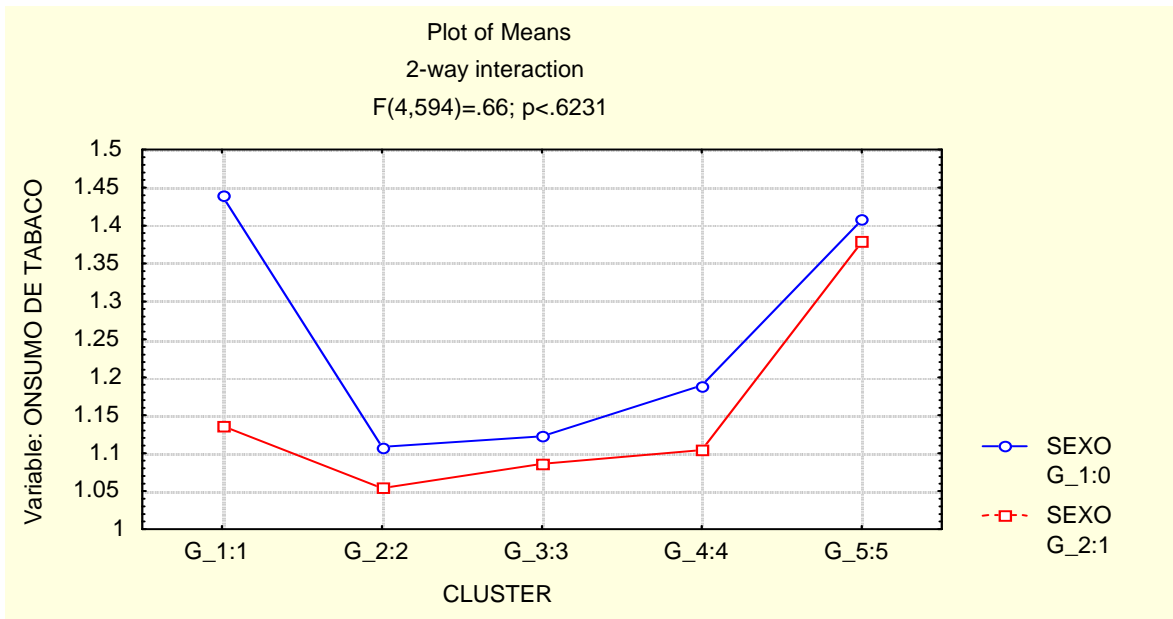


Figura 12. No existe interacción, pero se muestra la diferencia de género en Consumo de Tabaco.

Existe un efecto principal de Sexo ($p < .05$), indicando la **superioridad de los varones** sobre las mujeres en el Consumo de Tabaco.

De los dos grupos de riesgo, el 1 **Vulnerable** y el 5 **Antisocial**, es en este último en el que las mujeres son más parecidas a los varones; en este grupo antisocial las mujeres fuman más que en los otros cuatro grupos.

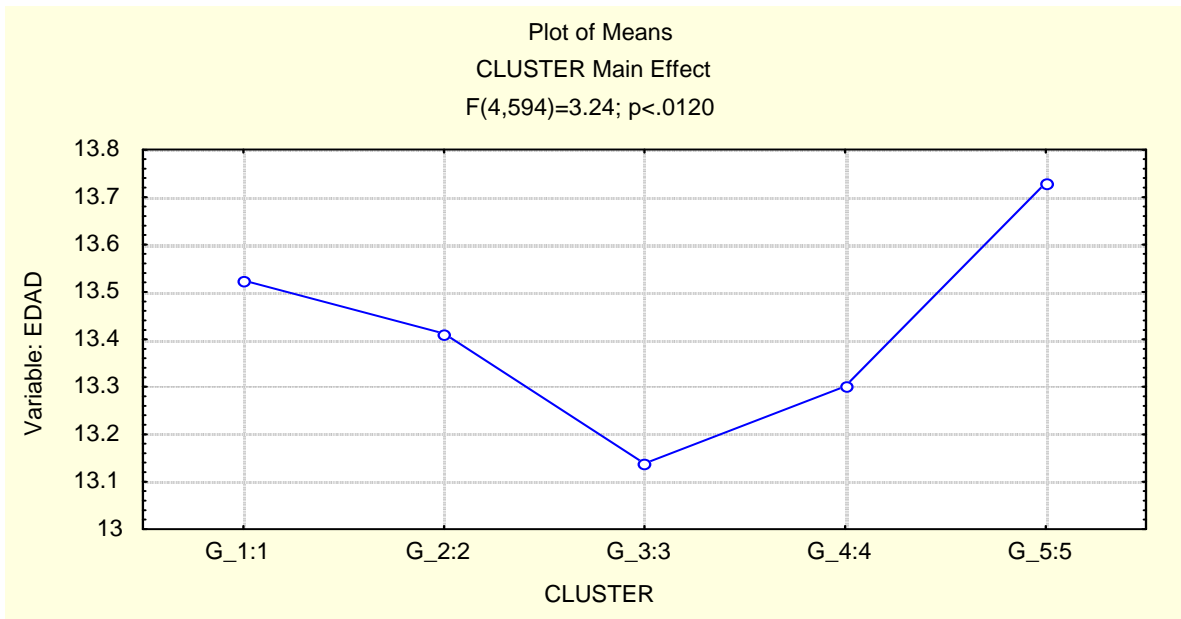


Figura 13. Efecto principal de los grupos o tipos (Cluster) en la variable EDAD.

El tipo de **mayor edad** es el 5 ANTISOCIAL, seguido del tipo 1 VULNERABLE.

Según esta clasificación, los tipos que más puntúan en **factores de riesgo** son los de mayor edad, el 5 y el 1 (el 18.5% de los escolares).

El grupo de menos edad es el VULNERABLE NO P, seguido del grupo 4 RESILIENTE.

6.2.1.2 Conglomerados para tipos de personalidad adolescente: tres tipos, el resiliente, el supracontrolado y el infracontrolado.

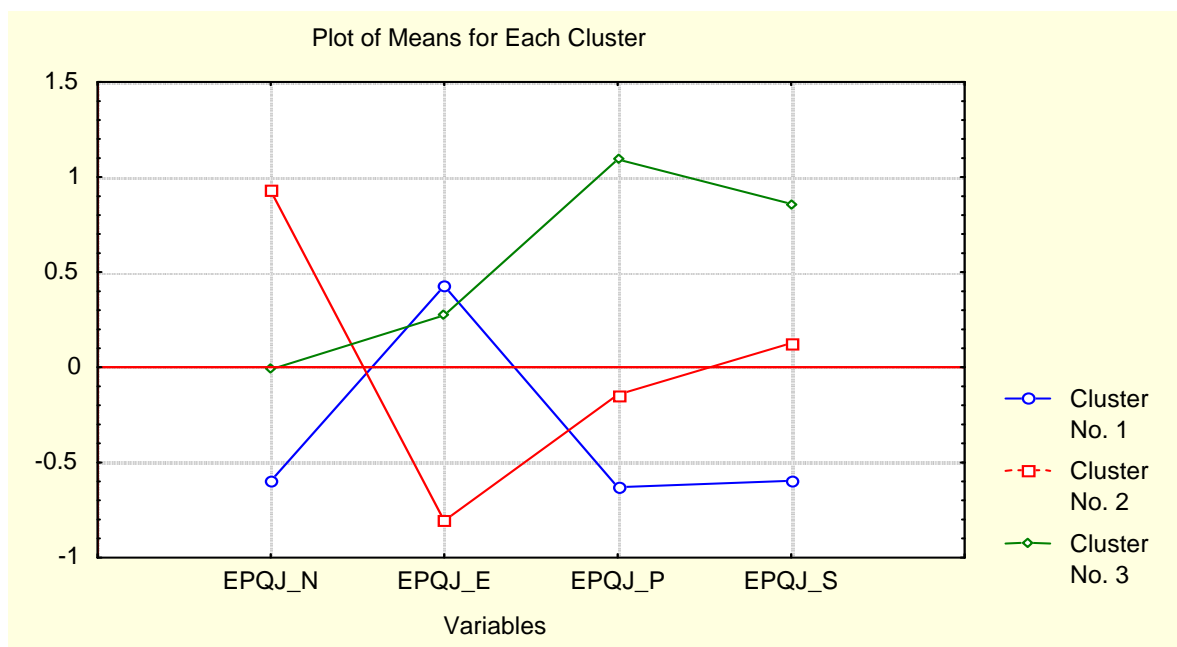


Figura 14. Los tres conglomerados obtenidos con las cuatro medidas del Cuestionario de Eysenck EPQ-J: Neuroticismo (N), Extraversión (E), Psicoticismo (P) y Sinceridad (S).

Tabla 5. Tipos de personalidad y denominaciones de los mismos:

Tipos de personalidad	Varones	Mujeres	Total y %
Tipo1. RESILIENTE	102	145	247 (41%)
Tipo 2. SUPRACONTROLADO O VULNERABLE	67	120	187 (31%)
Tipo 3. INFRACONTROLADO O ANTISOCIAL	110	61	171 (28%)
Muestra total	279	326	605 (100%)

Destacamos que en él:

Tipo 1. RESILIENTE. Es el tipo más fuerte en resiliencia, dadas sus bajas puntuaciones en N, P y S. Lo componen 247 casos (el 41% de la muestra: 102 varones y 145 mujeres). Es el grupo que más puntúa en E.

Tipo 2. VULNERABLE. Este tipo es alto en N y bajo en E, con puntuaciones medias en P y S. Lo componen 187 casos (el 31% de la muestra: 67 varones y 120 mujeres). Es el grupo que menos puntúa en E y más puntúa en N.

Tipo 3. ANTISOCIAL. Este tipo se ajusta, en sentido amplio, al tipo que según la hipótesis de Eysenck muestra una acusada propensión a la conducta antisocial (CA).

6.2.2 Descripción de los tipos y diferencias entre ellos

6.2.2.1 Composición respecto al género

En cuanto a las diferencias de género en los conglomerados se ha hallado diferencia significativa ($\chi^2_{[2]} = 33.09$, $p < .01$) en lo que se refiere a la distribución diferente en cada uno de ellos.

Esta significación del χ^2 , muy superior a la exigida para serlo al nivel de confianza del 1% (33.09 frente a la requerida de 9.21 para 2 grados de libertad), pone de manifiesto que la distribución del género en los grupos está lejos de deberse al azar.

Las mujeres superan en % a los varones en resiliencia y vulnerabilidad, según se desprende de la Tabla 5, pero ese predominio se invierte cuando los individuos son clasificados en el conglomerado o grupo antisocial. En éste se clasifica el 39.43% de los varones y sólo el 18.71% de las mujeres.

El destacado predominio de los varones agrupados en el conglomerado “antisocial”, según la teoría (modelo) e hipótesis de Eysenck, está en consonancia con los reiterados resultados de la mayoría de los estudios según los cuales los varones son superiores a las mujeres en la dimensión de Psicoticismo, variable especialmente alta en el perfil del grupo “antisocial” (véase la Figura 14).

6.2.2.2. Diferencias en conducta antisocial. Hipótesis de Eysenck.

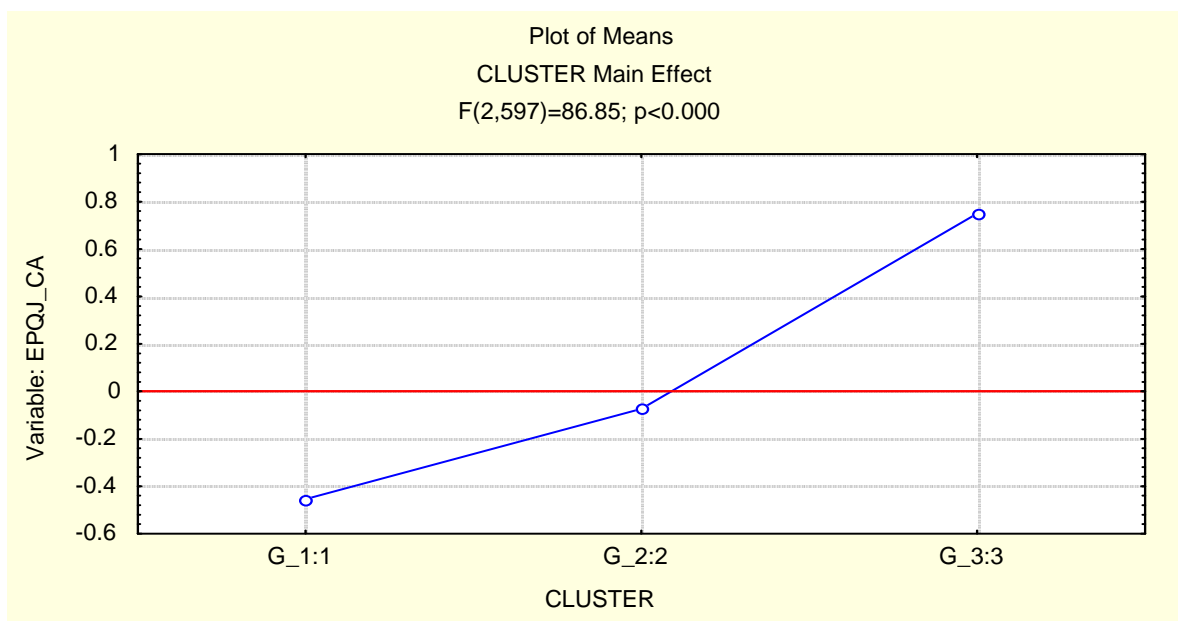


Figura 15. Los tres grupos o conglomerados en Conducta Antisocial (CA).

Se observa en la Figura 15 que el tipo antisocial (conglomerado 3) supera a los otros dos grupos en conducta antisocial (CA) con diferencias altamente significativas ($p < .001$), según la comprobación post-hoc de Newman-Keuls. También se da diferencia entre el tipo 1 y el 2, siendo el 2 más alto en CA que el 1 ($p < .001$). En cambio, no se da diferencia de género ni interacción en conducta antisocial.

6.2.2.3 Diferencias en apoyo social

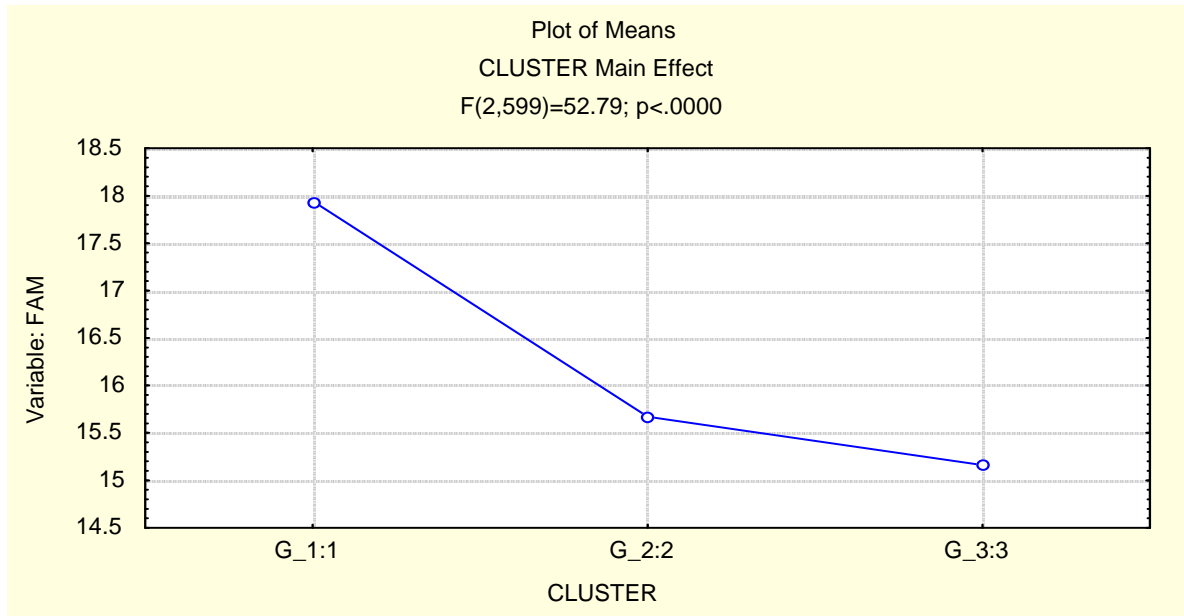


Figura 16. Apoyo de la Familia en los tres grupos.

Se observa en la Figura 16 que el tipo 1, o grupo Resiliente, muestra mayor apoyo social de la familia (FAM) que los tipos 2 y 3, con diferencia altamente significativa ($p < .001$) según la comprobación post-hoc de Newman-Keuls. Aunque el tipo antisocial (conglomerado 3) es el que informa de menor apoyo de su familia, la diferencia con el tipo vulnerable no llega a ser estadísticamente significativa ($p = .09$).

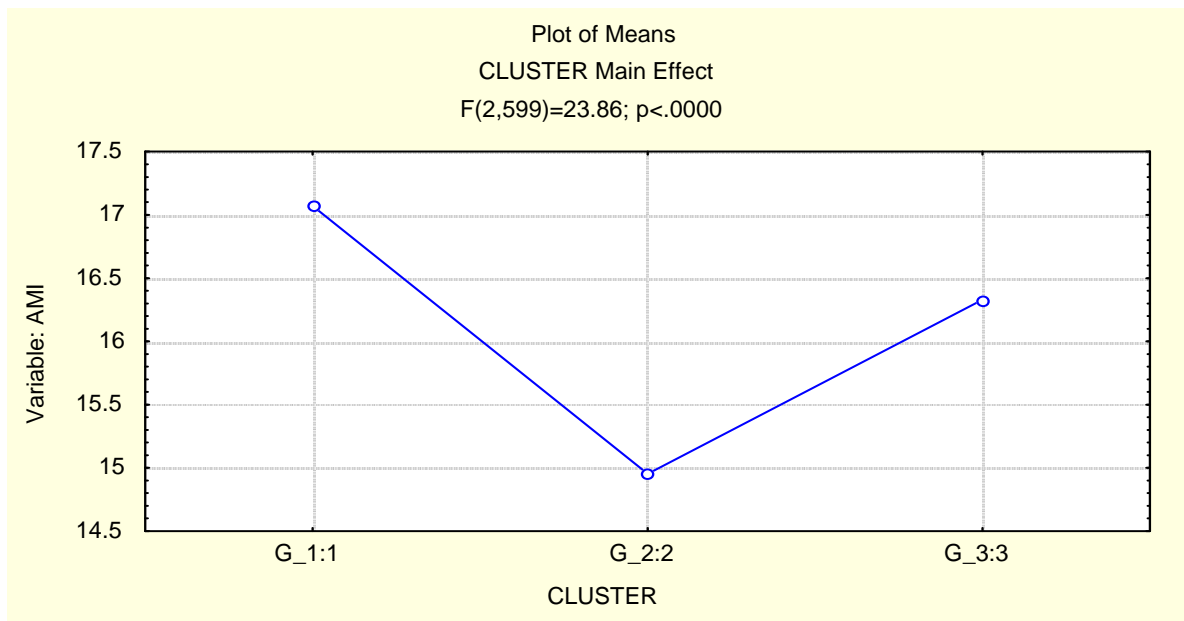


Figura 17. Apoyo de Amigos (AMI) en los tres grupos.

Los Resilientes del tipo 1 manifiestan el mayor apoyo de los tres grupos, siendo el tipo vulnerable el que manifiesta menor apoyo de amigos (AMI). En la comprobación post-hoc de Newman-Keuls, el grupo 2 muy inferior ($p < .001$) a los otros dos grupos, entre los cuales es significativamente superior ($< .05$) el grupo Resiliente al grupo antisocial en el apoyo de amigos.

Aparece efecto principal también en Sexo, de tal modo que en los tres grupos las mujeres manifiestan superior apoyo social de amigos que los varones ($p < .001$).

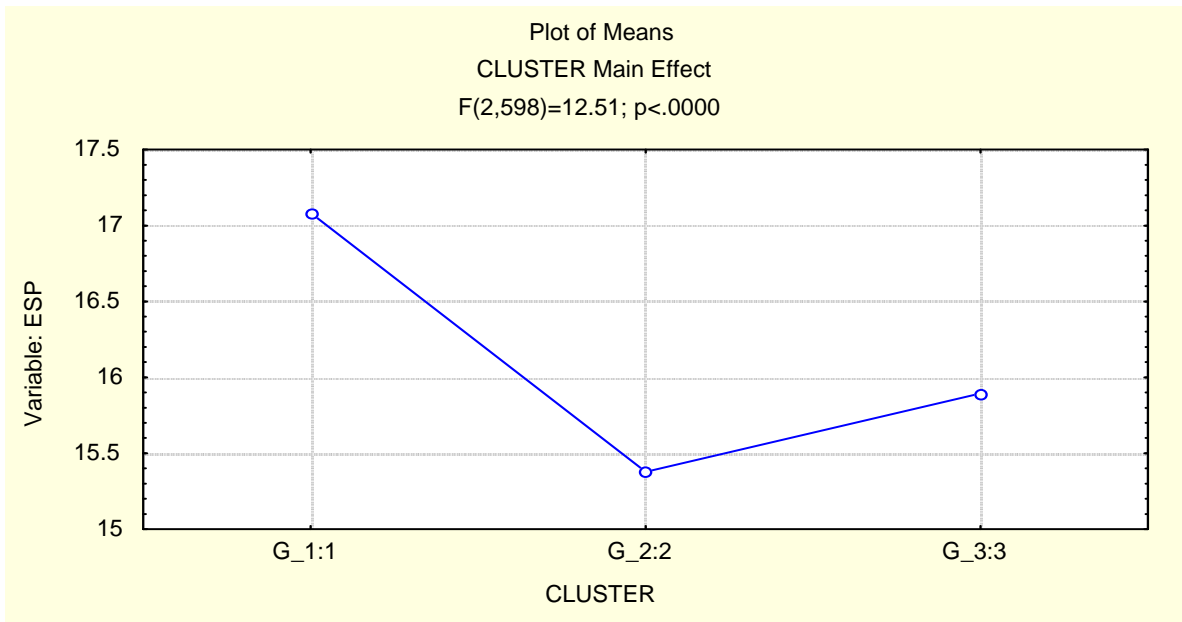


Figura 18. Apoyo de Persona Especial (ESP) en los tres grupos.

Sin diferencia entre los grupos 2 y 3, el tipo resiliente (grupo 1) se muestra superior a los otros ($p < .001$) en este tipo de apoyo según la comprobación post-hoc de Newman-Keuls. También se da diferencia de género por informar las mujeres de mayor apoyo social de Persona Especial que los varones ($p < .001$).

6.2.2.4 Los tres tipos de personalidad adolescente y las conductas agresivas.

A. La agresión física

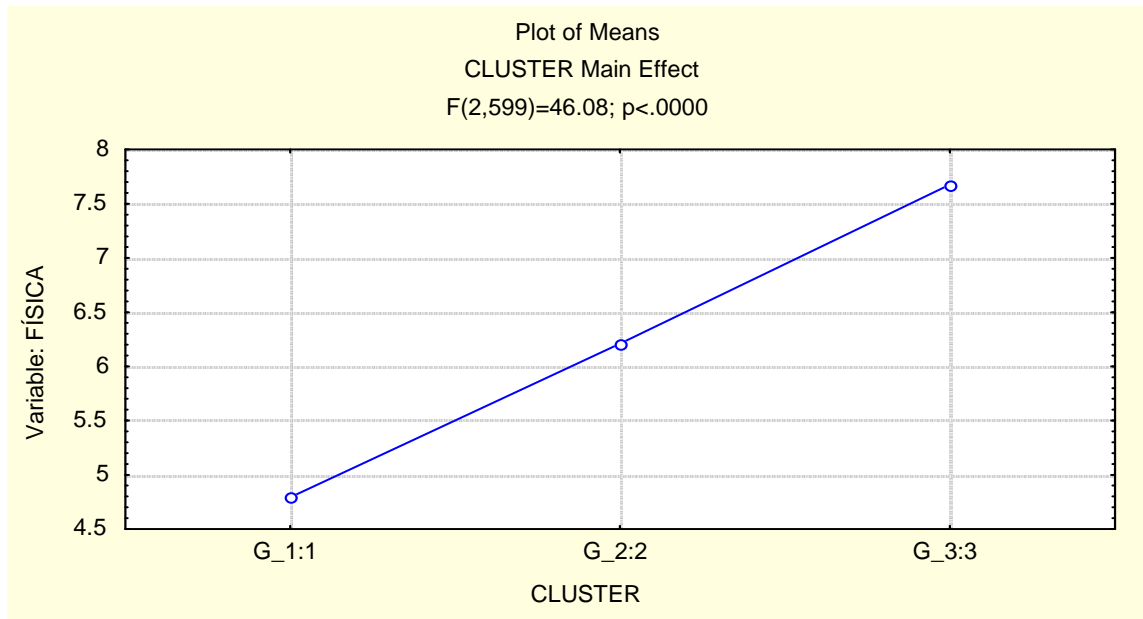


Figura 19. Los 3 grupos en Agresión Física (FÍSICA).

La comprobación post-hoc de Newman-Keuls indica que las diferencias entre los grupos son altamente significativas ($p < .001$), por ser el grupo antisocial (conglomerado 3) el que manifiesta mayor agresión física que los otros dos grupos. También el tipo vulnerable (conglomerado 2) es superior ($p < .001$) en agresión física al tipo 1 o Resiliente.

Como efecto principal, la diferencia de género muestra que los varones superan a las mujeres ($p < .001$) en agresión física.

B. La agresión verbal

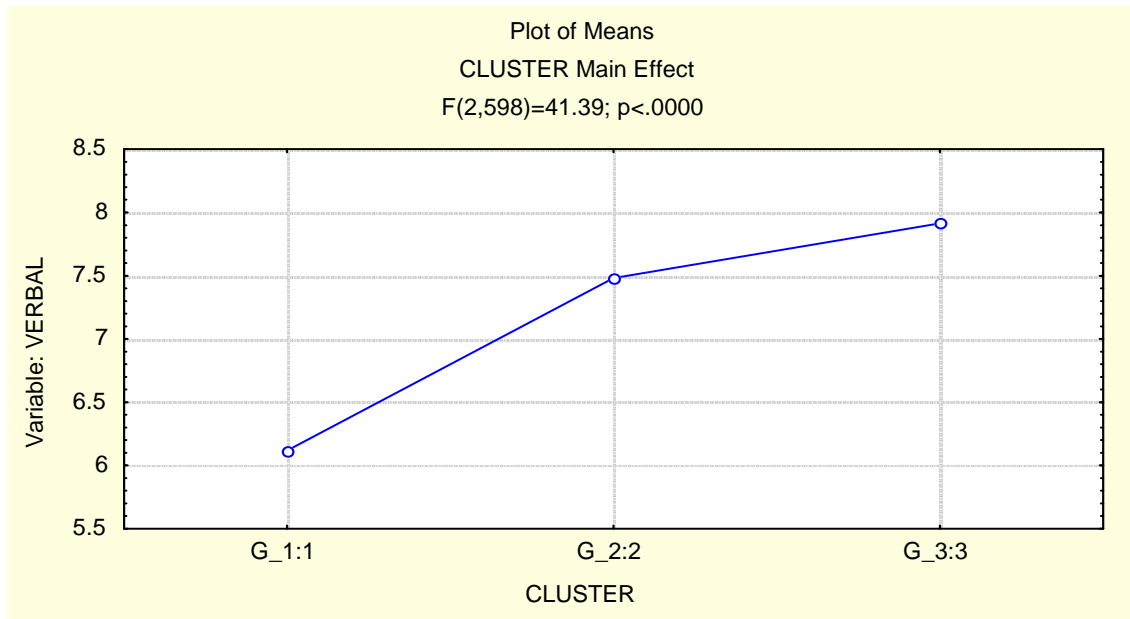


Figura 20. Los 3 grupos en Agresión Verbal (VERBAL).

La comprobación post-hoc de Newman-Keuls indica que el tipo 1 resiliente presenta una agresión verbal muy inferior ($p < .001$) a los grupos 2 y 3, al vulnerable y antisocial respectivamente. El grupo 3 antisocial es superior ($p < .05$) al grupo 2 vulnerable en esta clase de agresión, la verbal.

También hay efecto principal de Sexo ($p < .05$) por mostrar los varones mayor agresión verbal que las mujeres.

C. La propensión al enfado o ira

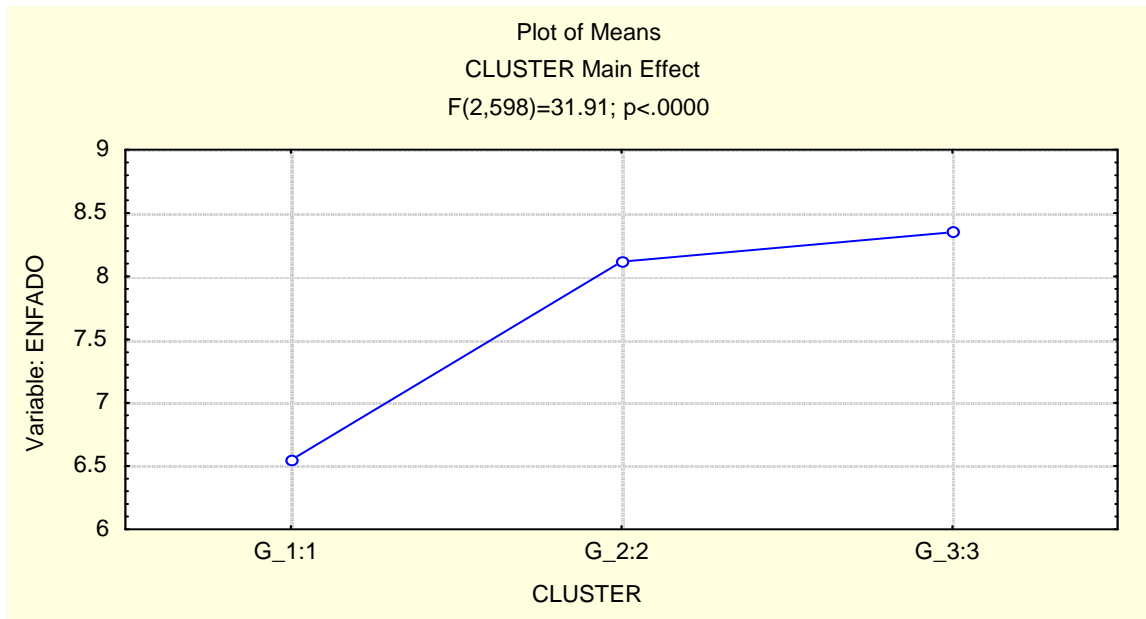


Figura 21. Los 3 grupos en tendencia al enfado (ENFADO).

En la comprobación post-hoc de Newman-Keuls los grupos vulnerable y antisocial son superiores ($p < .001$) al tipo resiliente (conglomerado 1) en la tendencia al enfado.

No hay diferencia en ENFADO entre los grupos 2 (Vulnerable) y 3 (Antisocial), ni se han hallado diferencias de género en esta variable.

D. La hostilidad y los tipos de personalidad

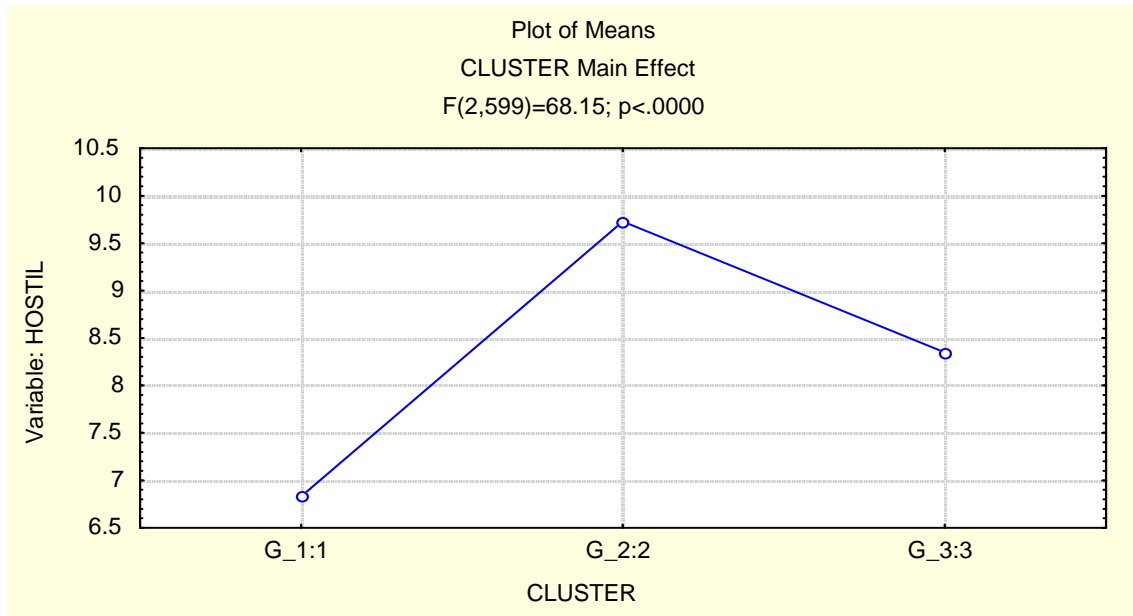


Figura 22. Los 3 grupos en hostilidad (HOSTIL).

Como en el resto de clases de agresión, también en hostilidad (HOSTIL) el tipo 1 resiliente se muestra muy inferior a los otros dos ($p < .001$), según la comprobación post-hoc de Newman-Keuls.

Lo que hay que destacar en hostilidad es la superioridad ($p < .001$) del grupo 2 vulnerable respecto al grupo 3 antisocial. Igualmente, hay que hacer notar que en hostilidad no se hallan diferencias de género.

E. La percepción del acoso escolar en resilientes, vulnerables y antisociales.

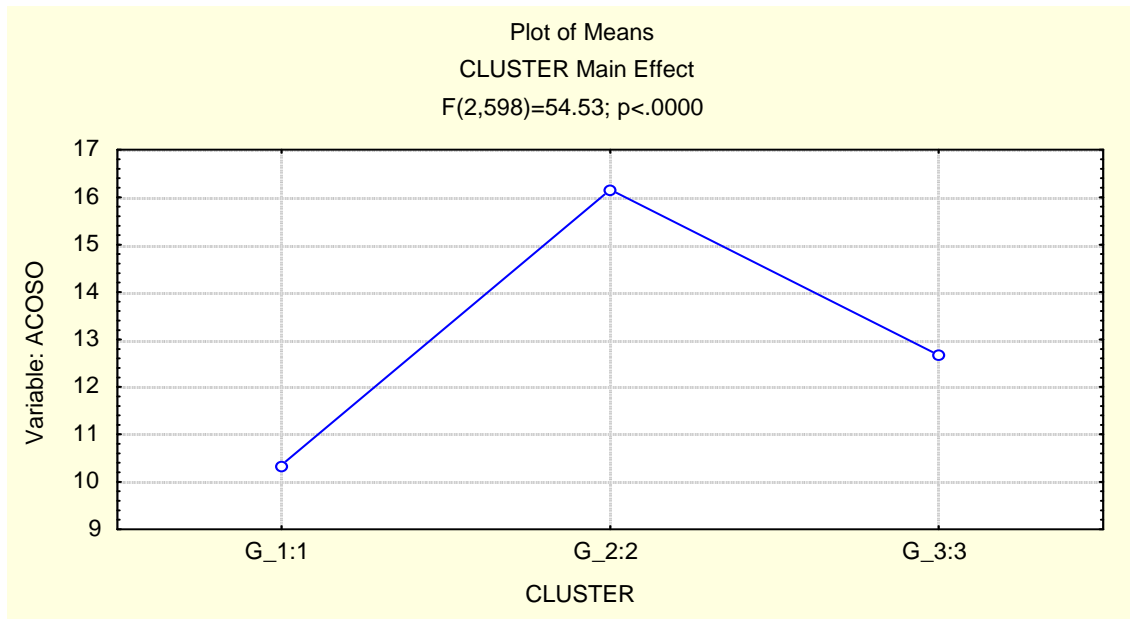


Figura 23. Los tres grupos en la variable ACOSO ESCOLAR PERCIBIDO (EAP).

Como en la Figura anterior (Figura 22), el tipo 1 Resiliente muestra sensación de acoso escolar (EAP) mucho menor que los demás grupos ($p < .001$), el 3 antisocial y sobre todo el 2 vulnerable. También es superior en acoso percibido el grupo 2 vulnerable ($p < .001$) al grupo 3 antisocial. No se hallan diferencias de género en Acoso (EAP).

6.2.2.5 La soledad percibida en los tipos de personalidad.

A. El Rechazo de iguales.



Figura 24. Los tres grupos en la escala de Soledad (Sol_1): Rechazo de iguales.

La comprobación post-hoc de Newman-Keuls muestra diferencias altamente significativas ($p < .001$) del grupo 1 resiliente por mostrar mucho menor rechazo de iguales que el grupo 2 vulnerable y que el 3 antisocial. También aprecian mayor rechazo de iguales los del grupo 2 vulnerable ($p < .001$) que los del grupo 3 antisocial.

B. Los déficits familiares y el rechazo de los padres

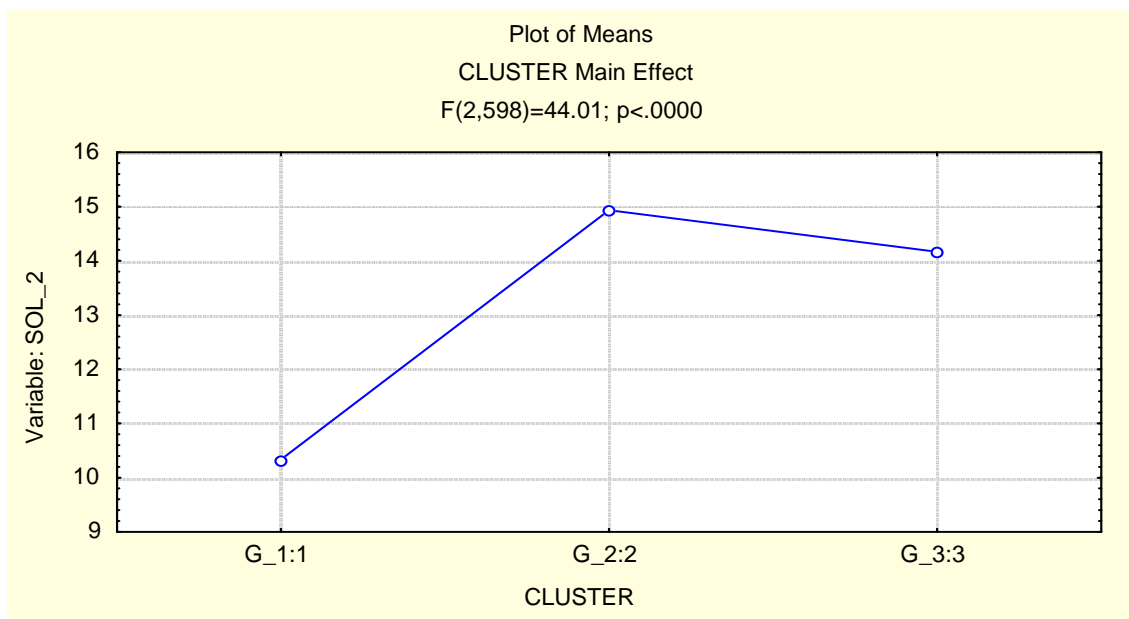


Figura 25. Los tres grupos en la escala de Soledad (Sol_2): Déficit familiares.

La comprobación post-hoc de Newman-Keuls muestra diferencias altamente significativas ($p < .001$) del grupo 1 resiliente por mostrar mucho menores déficits familiares que el grupo 2 vulnerable y que el 3 antisocial. En cambio, en cuanto a déficits familiares no existe diferencia estadísticamente significativa entre el grupo 2 vulnerable y el grupo 3 antisocial.

C. La percepción de inadecuación personal

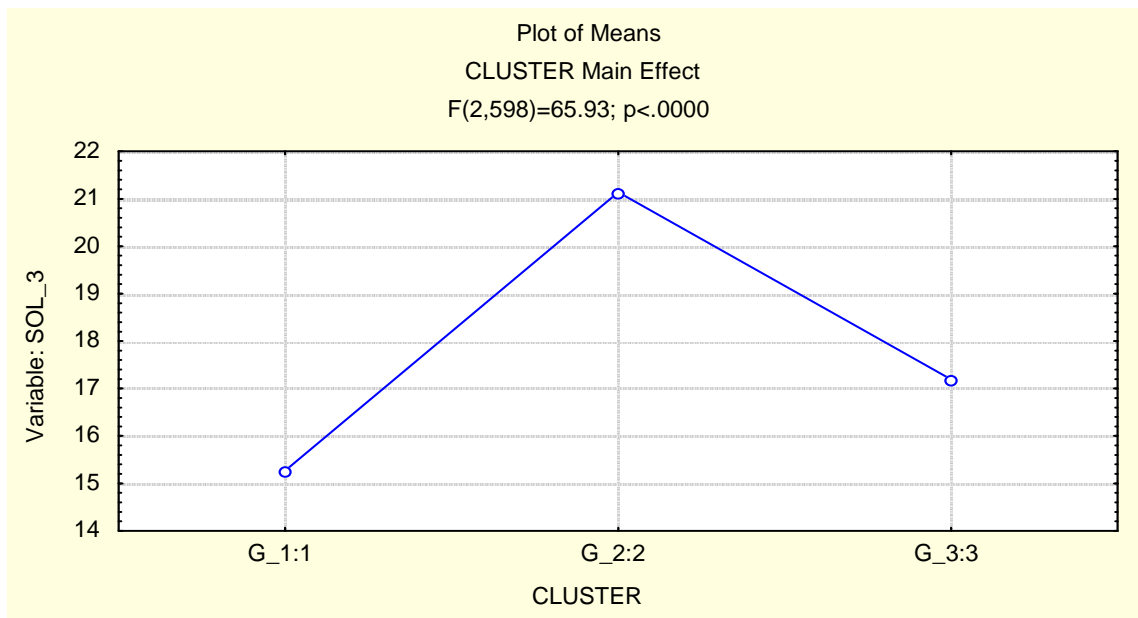


Figura 26. Los tres grupos en la escala de Soledad (Sol_3): Inadecuación personal.

En la comprobación post-hoc de los resultados de Inadecuación personal de los tres grupos con los tests de Newman-Keuls, el comentario es el mismo que para “Rechazo de iguales”, de la Figura 24: diferencias altamente significativas ($p < .001$) de los tres grupos comparados entre sí.

D. Falta de habilidad social y separación significativa

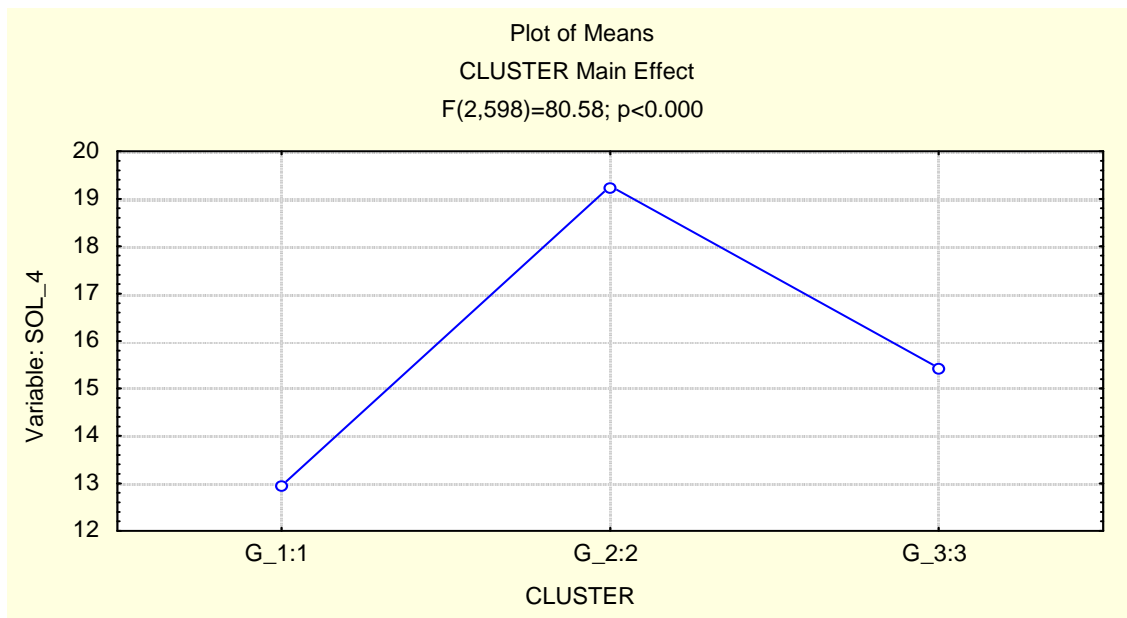


Figura 27. Los tres grupos en la escala de Soledad (Sol_4): Separación significativa.

En la comprobación post-hoc según los tests de Newman-Keuls, el comentario es el mismo de la Figura 26 respecto a inadecuación personal. No obstante, en esta subescala de Separación significativa se da una tendencia en la diferencia de género ($p = .05$) debido a que los varones puntúan más alto que las mujeres en dicha variable.

6.2.3. Factores de riesgo y factores protectores

Seguimos el procedimiento de MANOVAS, con las variables independientes o clasificadoras de Sexo (2) y Cluster (3). Las variables dependientes son o bien Factores de Riesgo o bien Factores Protectores, considerados tales en la adolescencia temprana.

6.2.3.1 Factores de riesgo

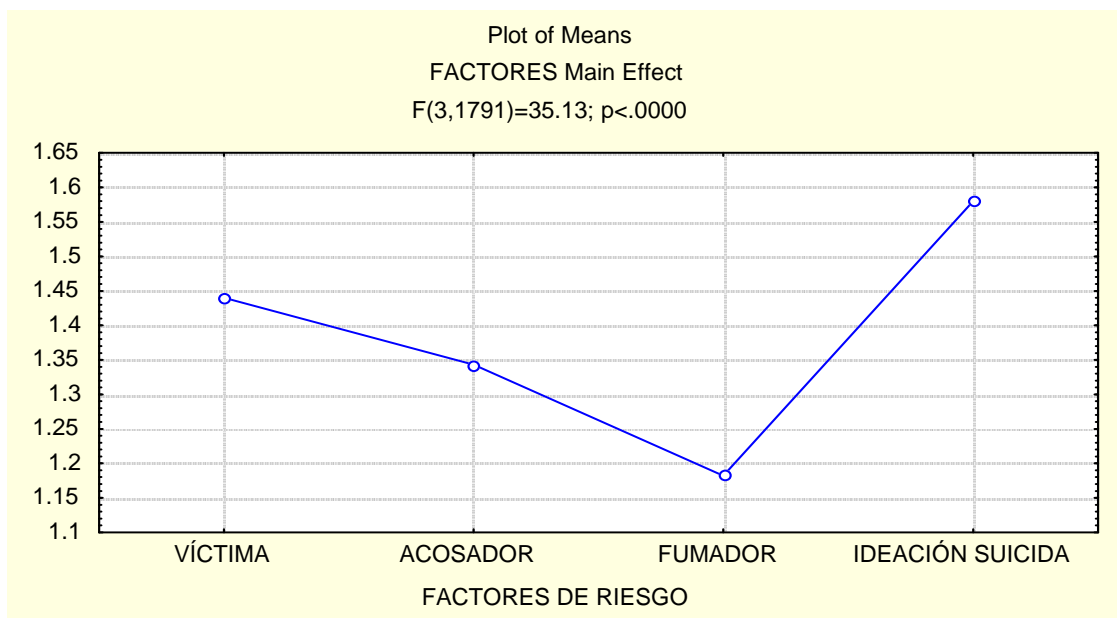


Figura 28. Diferencias de medias entre los factores de riesgo en puntuación directa.

En la comprobación post-hoc con el procedimiento de Newman-Keuls el factor de riesgo IDEACIÓN SUICIDA es el más puntuado ($p < .001$) sobre todos los demás. Además, hay diferencia estadísticamente significativa entre Víctima, Acosador y

Fumador, cuyas puntuaciones los sitúan por ese mismo orden según vemos en la Figura 28.

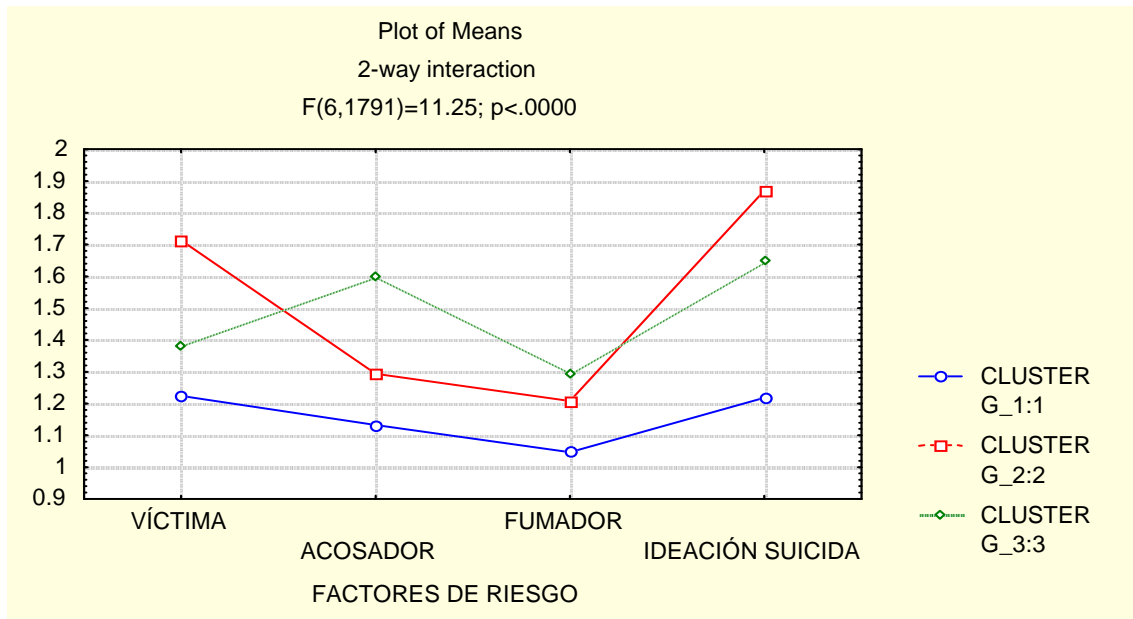


Figura 29. Interacción Cluster (conglomerado o grupo) por Factores de riesgo.

Como se puede observar en la Figura 29, el grupo o tipo 1 Resiliente es el más bajo en los cuatro factores de riesgo medidos.

La interacción propiamente viene dada por los resultados de los grupos 2 y 3, es decir, el vulnerable y el antisocial.

El tipo 2 vulnerable es el más alto como víctima de acoso y en ideación suicida.

A su vez, el tipo 3 antisocial es sobre todo acosador y es también el más fumador.

En todos los factores de riesgo el grupo 1 Resiliente es inferior significativamente tanto al grupo 2 vulnerable como al grupo 3 antisocial. Entre los grupos 2 y 3, el 2 es significativamente superior al 3 en Víctima de acoso y en Ideación

suicida, siendo inferior en Acosador y en Fumador de tabaco (en esta variable, sólo como tendencia, $p = .098$).

6.2.3.2 Factores protectores

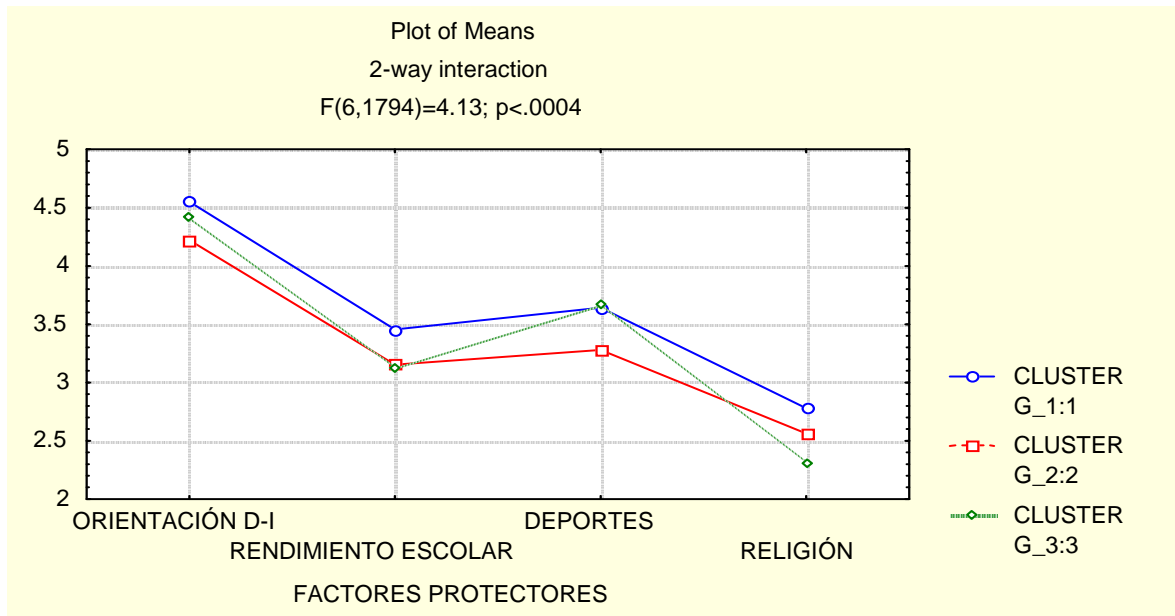


Figura 30. Interacción Cluster (conglomerado o grupo) por Factores protectores.

En cuanto a las diferencias entre el grupo 1 Resiliente con el 2 vulnerable, el 1 supera al 2 en los 4 factores protectores medidos.

Entre los grupos 1 Resiliente y 3 antisocial, la diferencia significativa se halla en Rendimiento escolar y en Religión por ser superiores los del grupo Resiliente al grupo antisocial; en cambio, no llegan a ser significativamente superiores los resilientes ni en Orientación derecha-izquierda ni en Capacidades deportivas (en éstas, $p = .076$).

Las diferencias del grupo 2 vulnerable con el 3 antisocial en factores protectores se dan en Deporte (por superioridad del grupo 3, $p < .001$) y en Religión (por superioridad del grupo 2, $p < .05$). Sin diferencia en Rendimiento escolar, se da una tendencia ($p = .056$) a mostrarse superiores los del grupo 3 en Orientación derecha-izquierda.

Tabla 6. *Diferencias de género en factores de riesgo y protectores.*

Variables	Varones		Mujeres		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	Valor de t	p <
Factores de riesgo						
Víctima de acoso	1.44	.82	1.36	.76	1.26	.205
Acosador	1.45	.81	1.20	.52	4.68	.001***
Fuma tabaco	1.20	.59	1.12	.46	1.80	.071
Ideación suicida	1.50	1.58	.98	.89	-1.09	.274
Factores protectores						
Orientación D-I	4.48	4.33	.86	.87	2.10	.036*
Rendimiento escolar	3.22	3.31	.88	.77	-1.30	.194
Deportes	3.85	3.25	.95	1.04	7.39	.001***
Religión	2.51	2.61	1.17	1.19	-.97	.329

Nota: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001.

Según se observa en la Figura 30, el grupo o tipo 1 resiliente es el más alto en los cuatro factores protectores medidos.

La interacción propiamente viene dada por los resultados de los grupos 2 y 3, es decir, el vulnerable y el antisocial

El tipo 2 vulnerable es el más bajo en orientación derecha-izquierda y en deportes;

A su vez, el tipo 3 antisocial es bajo en rendimiento escolar y sobre todo en Religión.

Como se observa en la Tabla precedente, los varones son superiores a las mujeres como Acosadores (p < .001), así como también Deportes o Capacidades

deportivas ($p < .001$) y en Orientación Derecha-Izquierda ($p < .05$). Las diferencias de género no aparecen propiamente en Tabaco, ya que sólo se da una tendencia ($p = .07$) indicando que los varones son algo superiores a las mujeres en el consumo de tabaco.

6.2.4. Variaciones según la edad: cuatro grupos de 12 a 15 años

6.2.4.1 Sentimiento de soledad y de acoso escolar

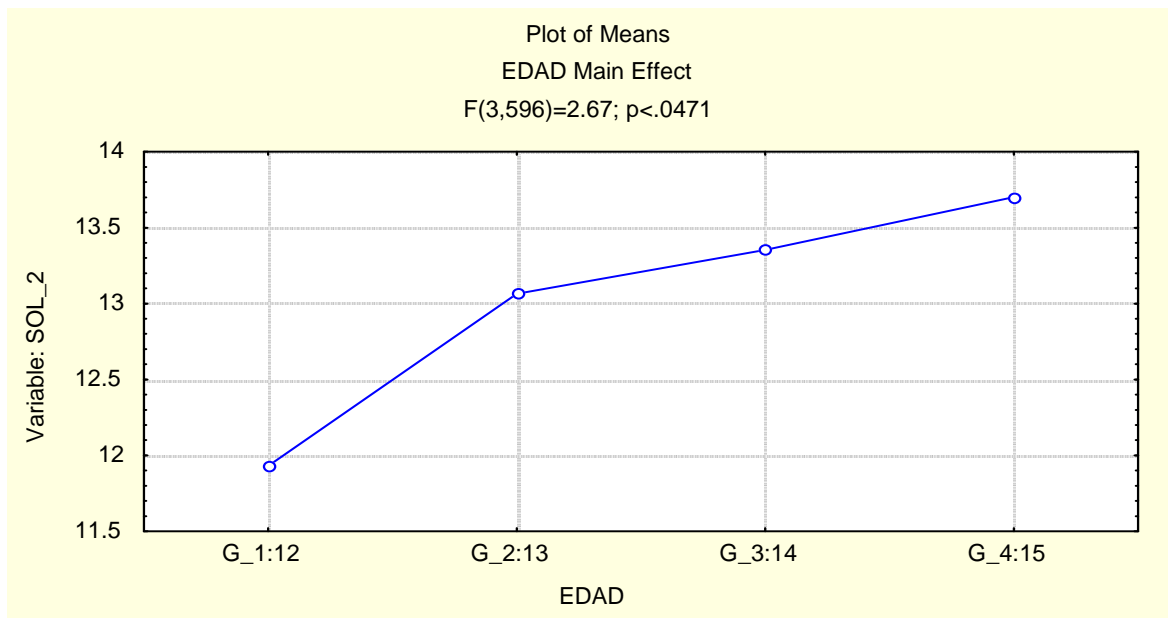


Figura 31. Efecto principal ($p < .05$) de edad en Rechazo de los padres (SOL_2).

El sentimiento de rechazo de los padres aumenta de los 12 años a los 15. Entre la media de 11.93 a los 12 años y la media de 13.70 a los 15 años la comprobación post-hoc de Newman-Keuls arroja diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$).

Tabla 7. Los participantes clasificados por edad y género.

Grupos de edad	VARONES	MUJERES	TOTAL	%
1. De 12 años	65	108	173	28.5%
2. De 13 años	91	84	175	29%
3. De 14 años	65	55	120	20%
4. De 15 años	58	78	136	22.5%
Total (cuatro edades)	279	325	604	100%

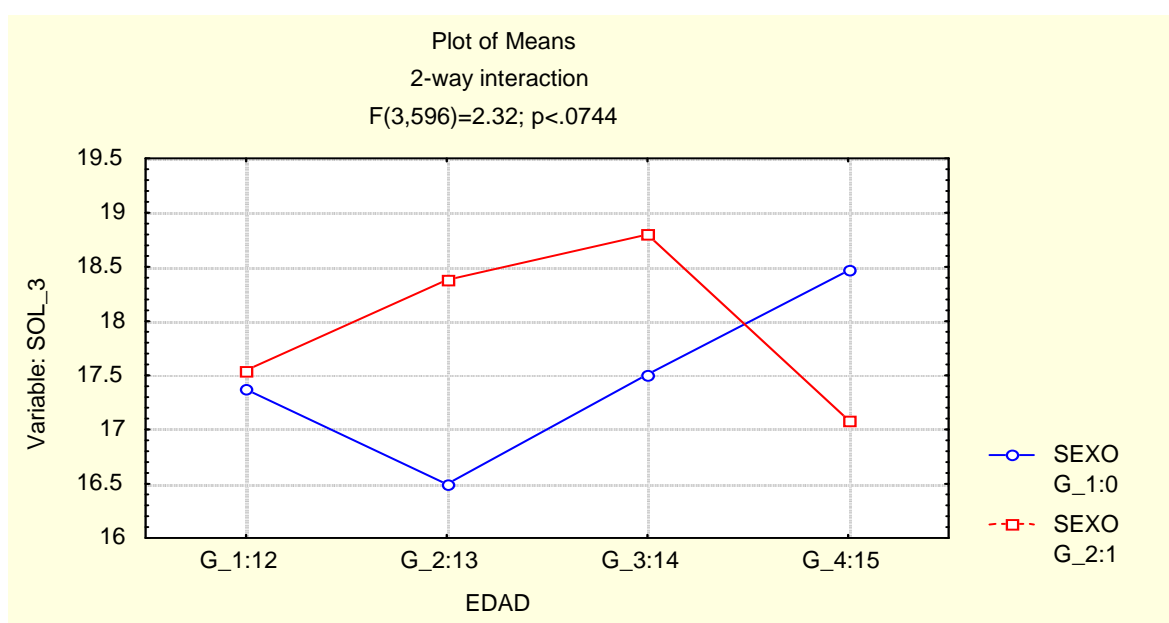


Figura 32. La interacción se aproxima a la significación ($p = .07$) entre Edad y Sexo.

Se observa que las mujeres presentan superior valoración de Inadecuación personal (SOL_3) que los varones a los 13 y 14 años, siendo igual a los 12 e incluso inferior a los 15.

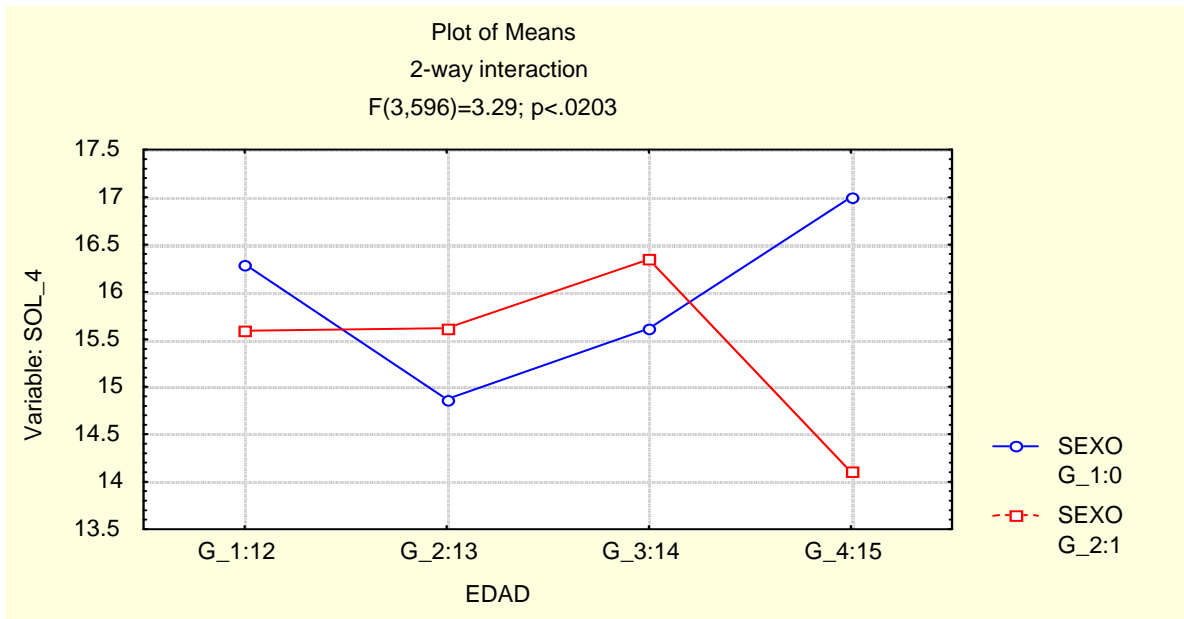


Figura 33. Esta interacción de Edad por Sexo es significativa ($p < .05$) en Soledad por Separación (SOL_4).

Aparecen más acentuadas las diferencias de género según la edad: superiores puntuaciones de los varones a los 12 y 15 años, e inferiores a los 13 y 14.

Las mujeres puntúan más alto que los hombres a los 13 y 14 años, y hay una gran diferencia de puntuación entre las mujeres de 14 y 15 años.

6.2.4.2. Agresividad y edad. Diferencias de género

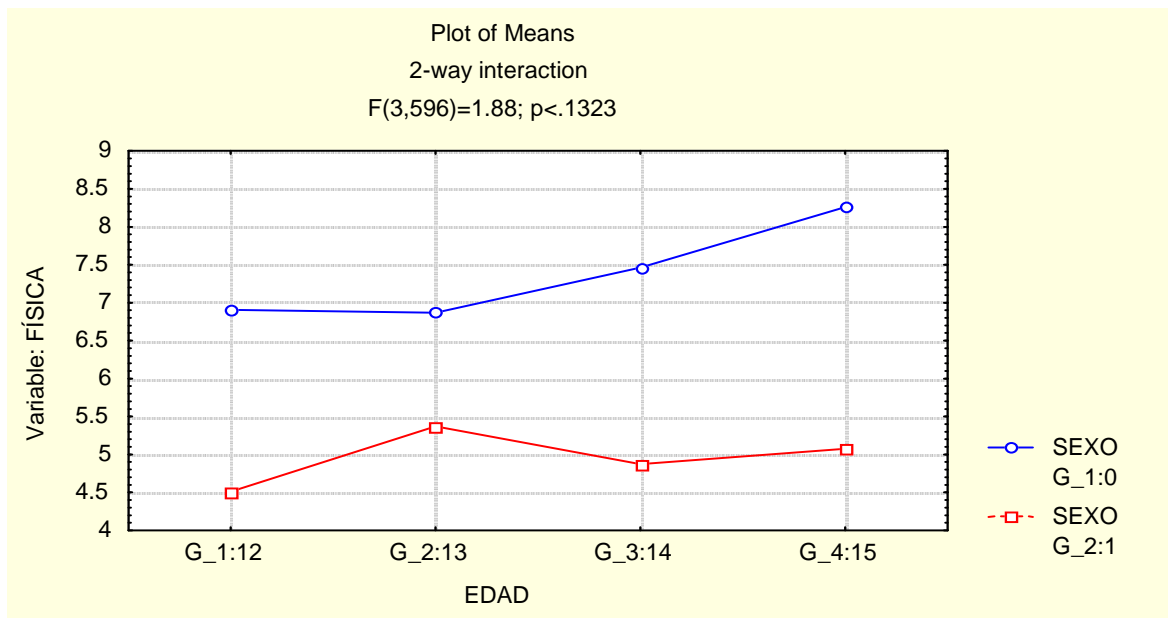


Figura 34. Efecto principal ($p < .001$) sin interacción. Los varones son superiores a las mujeres en AGRESIVIDAD FÍSICA en todas las edades.

Se observa que los varones son superiores a las mujeres en AGRESIVIDAD FÍSICA en todas las edades, disminuyendo esa diferencia ligeramente a los 13 años de edad.

En los hombres la Agresividad física aumenta con la edad pues los datos indican que hay un aumento de esta a las 14 y 15 años.

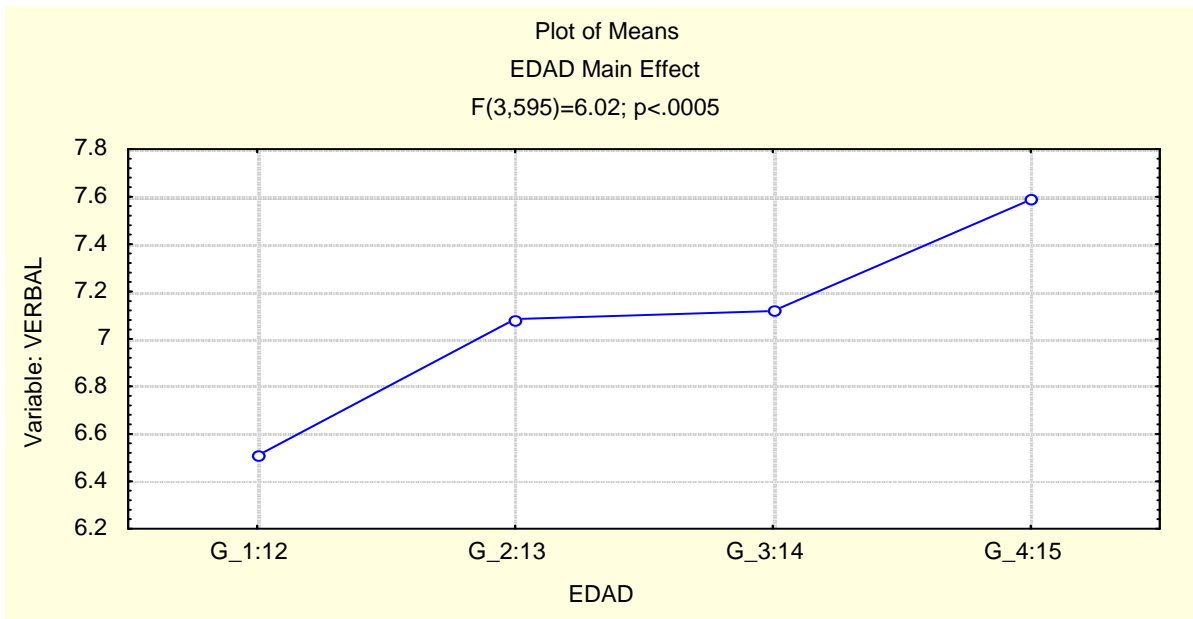


Figura 35. Efecto principal ($p < .001$): La agresividad verbal aumenta con la edad.

La comprobación post-hoc de Newman-Keuls muestra una diferencia altamente significativa entre la agresividad verbal a los 12 años y su incremento a los 15 años. El MANOVA también muestra que ese incremento se da por igual en ambos sexos, siendo en conjunto superior la agresividad de los muchachos ($p < 01$).

En agresividad de enfado (ira) los varones puntúan más alto que las mujeres ($p < .05$), sin que haya diferencias por edades.

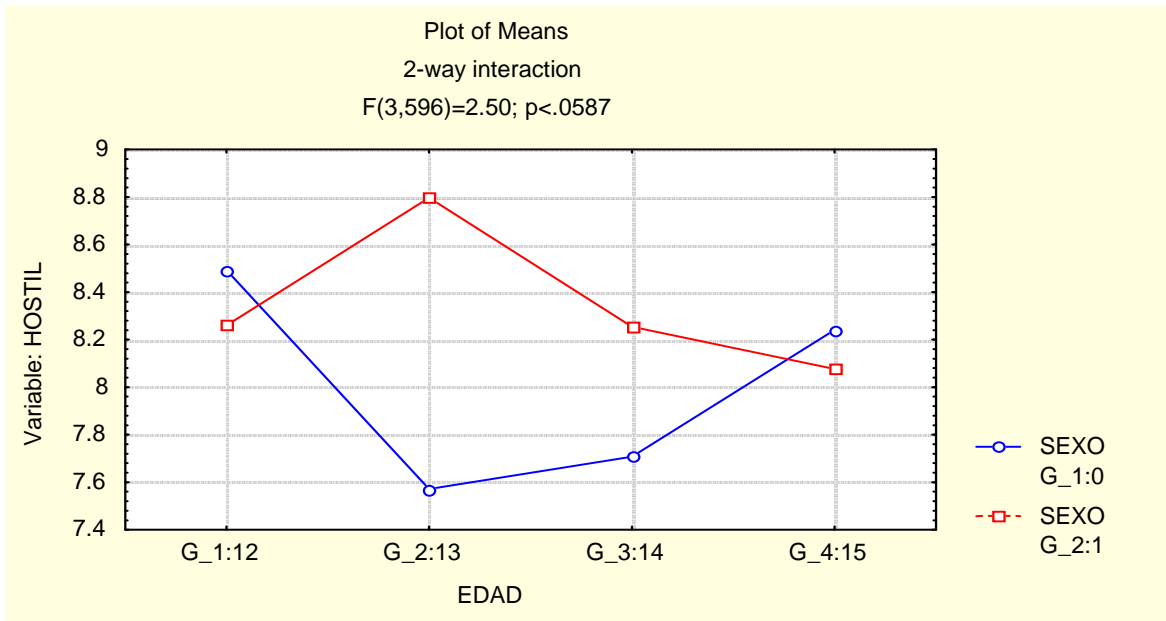


Figura 36. Hostilidad según edad y sexo.

En Hostilidad las mujeres puntúan más que los varones en las edades de 13 y 14 años, sin que la interacción llegue a ser significativa.

A la edad de 12y 15 años los varones superan ligeramente en Hostilidad a las mujeres de su misma edad.

6.2.4.3. Factores protectores y de riesgo

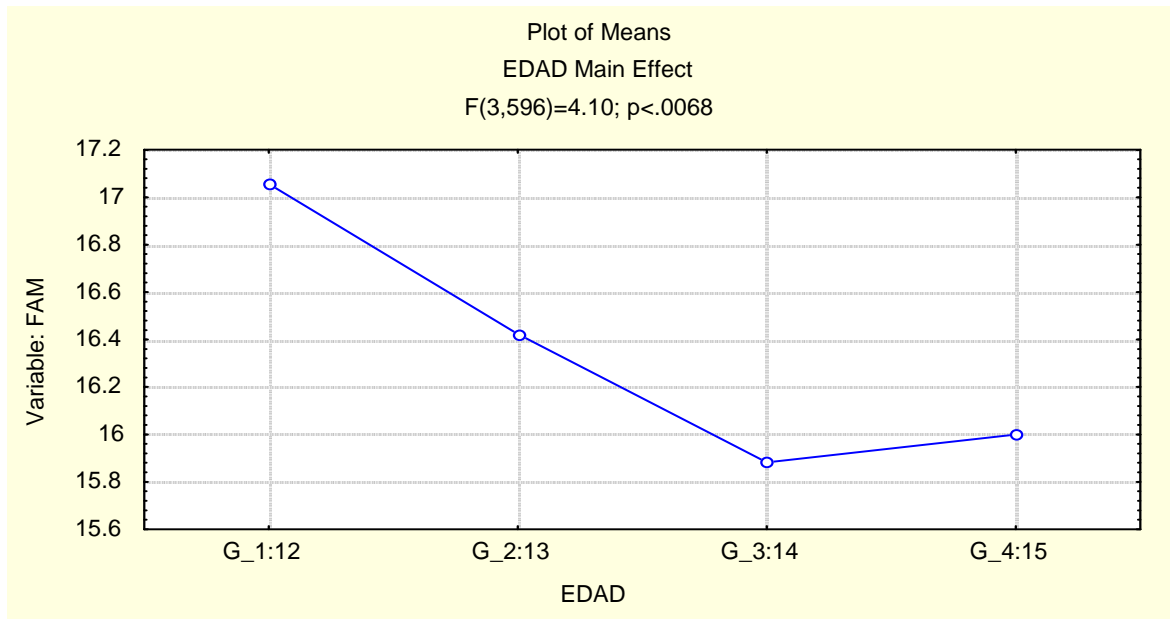


Figura 37. El apoyo de la familia (FAM) según la edad.

El apoyo de la familia (FAM) según la edad desciende de los 12 a los 14 años como factor protector ($p < .01$).

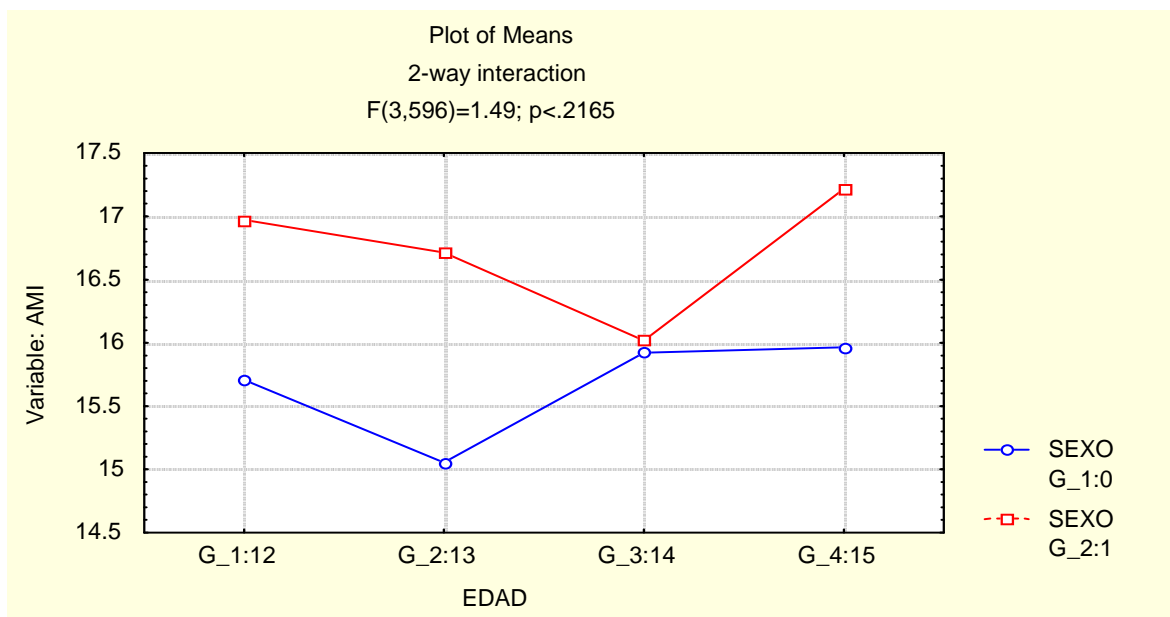


Figura 38. El apoyo de los amigos (AMI) es superior en las mujeres en conjunto y como efecto principal ($p < .001$), sin que exista interacción con la edad.

En las mujeres las edades de percepción de apoyo de los amigos más alta son a los 12 y 15 años mientras que en los hombres a los 14 y 15 años. A los 14 años los varones y las mujeres igualan mucho su puntuación manteniéndose superior la de las mujeres.

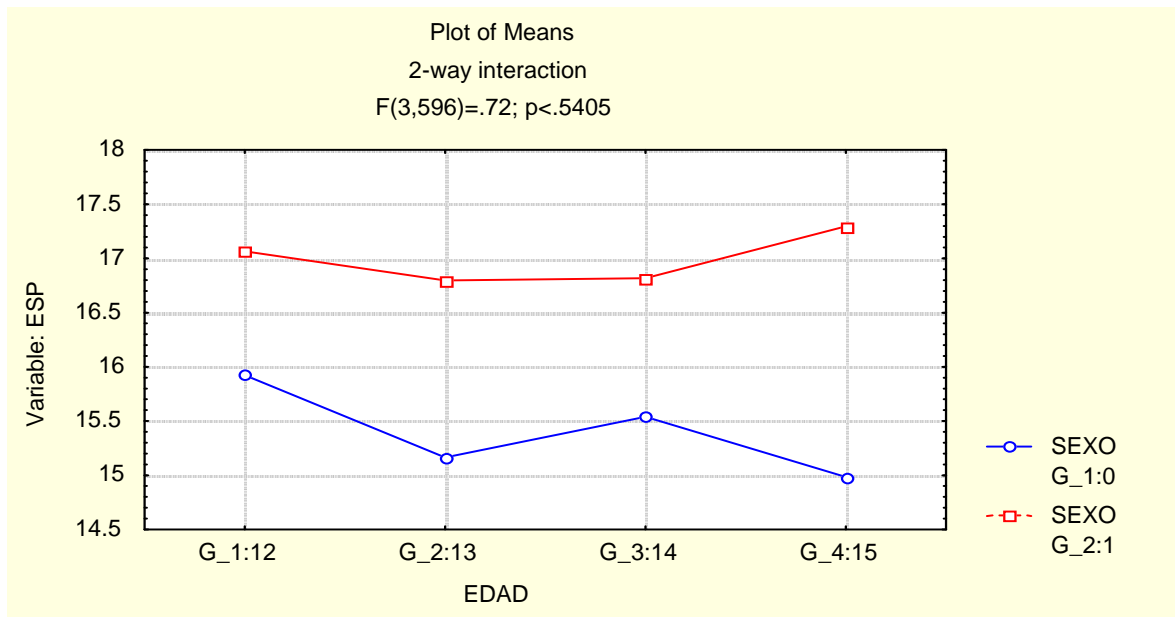


Figura 39. La vinculación con persona especial (ESP) es un factor protector superior en las mujeres ($p < .001$) en todas las edades.

En los hombres es a los 12 años cuando más apoyo se recibe seguido de los 14 años, descendiendo ligeramente a los 13 años y un poco más a los 15 años. Por el contrario, en las mujeres este tipo de apoyo percibido es más alto a los 12 años y ascendiendo ligeramente a los 15 años, siendo a los 13 y 14 años levemente más baja.

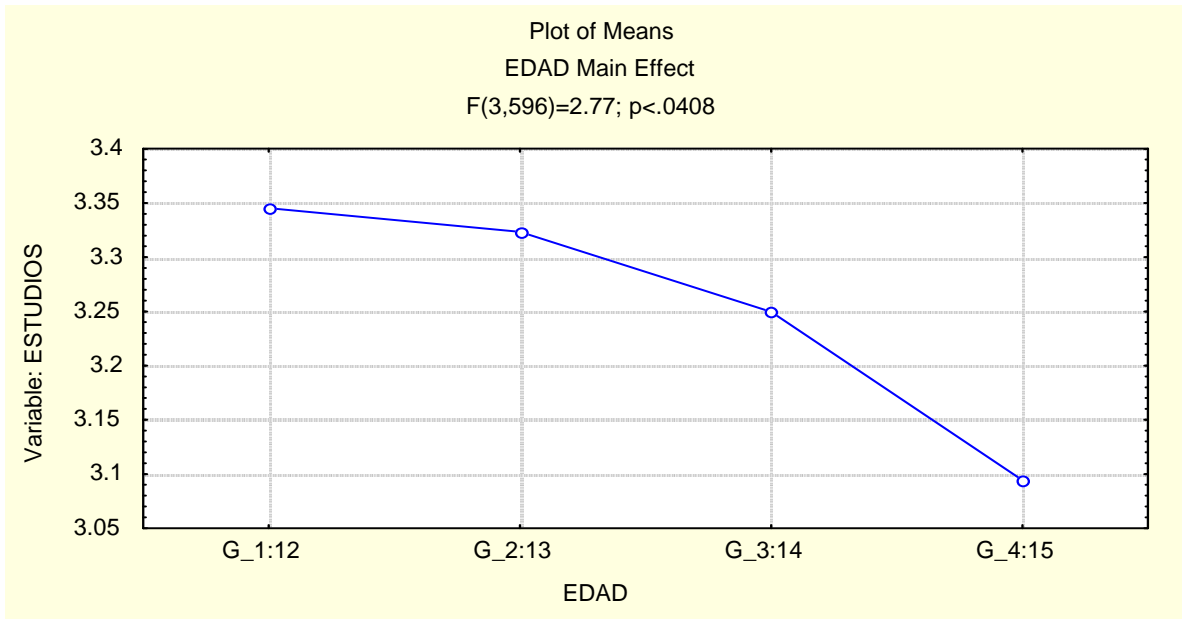


Figura 40. El efecto principal del éxito en los estudios ($p < .05$)

El éxito en los estudios desciende significativamente entre los 12 y los 15 años de edad. El mayor grado de descenso se da de los 14 a los 15 años

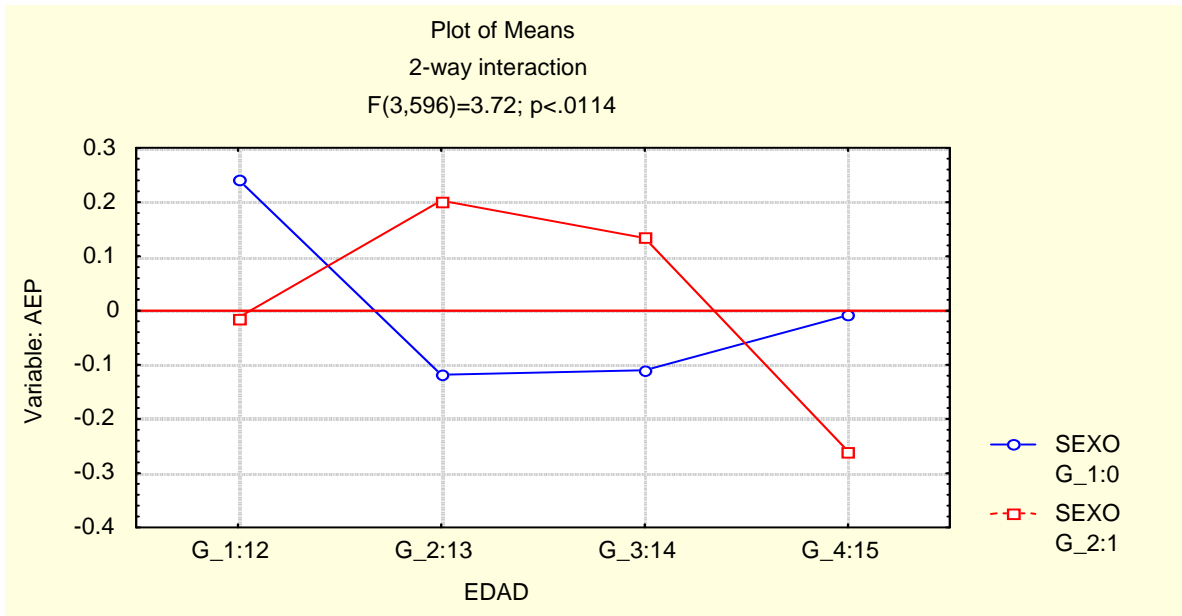


Figura 41. La interacción Sexo por Edad en acoso escolar percibido

Indica que el sentimiento de acoso escolar (AEP) es superior en las mujeres a los 13 y 14 años, a la inversa de lo que ocurre a los 12 y 15 años. La mayor diferencia de puntuaciones en las mujeres se da entre los 13 y 15 años.

Por el contrario los varones perciben mayor acoso escolar a los 12 y 15 años. La mayor diferencia de puntuación se da entre los 12 y 13 años.

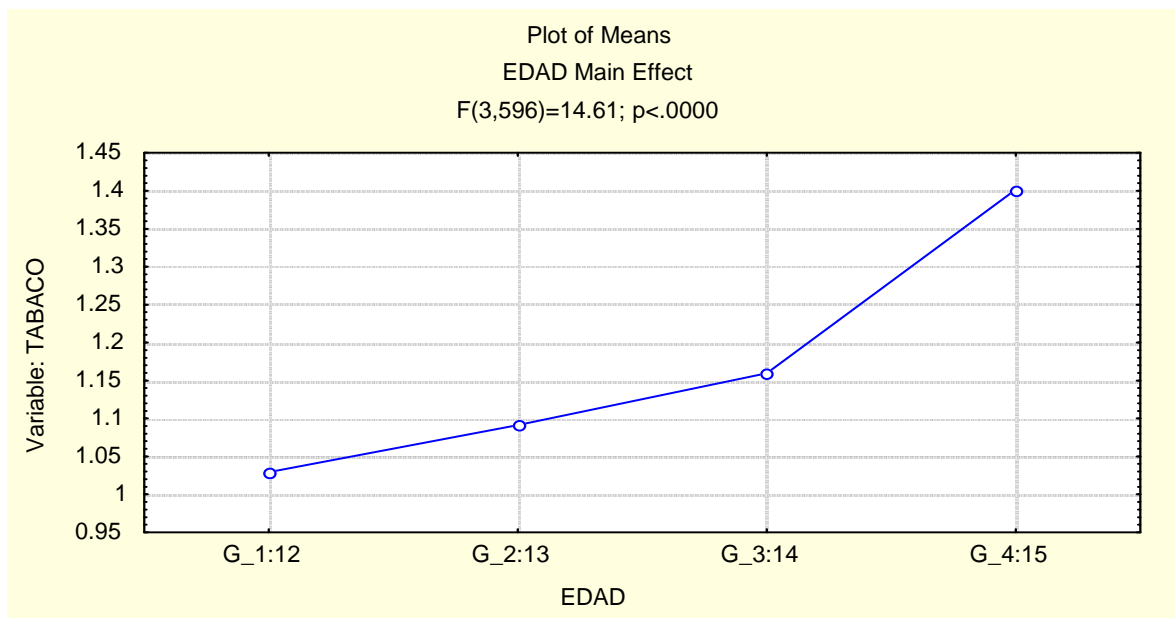


Figura 42. Efecto principal ($p < .001$) que muestra el incremento del uso de tabaco con la edad, desde los 12 a los 15 años.

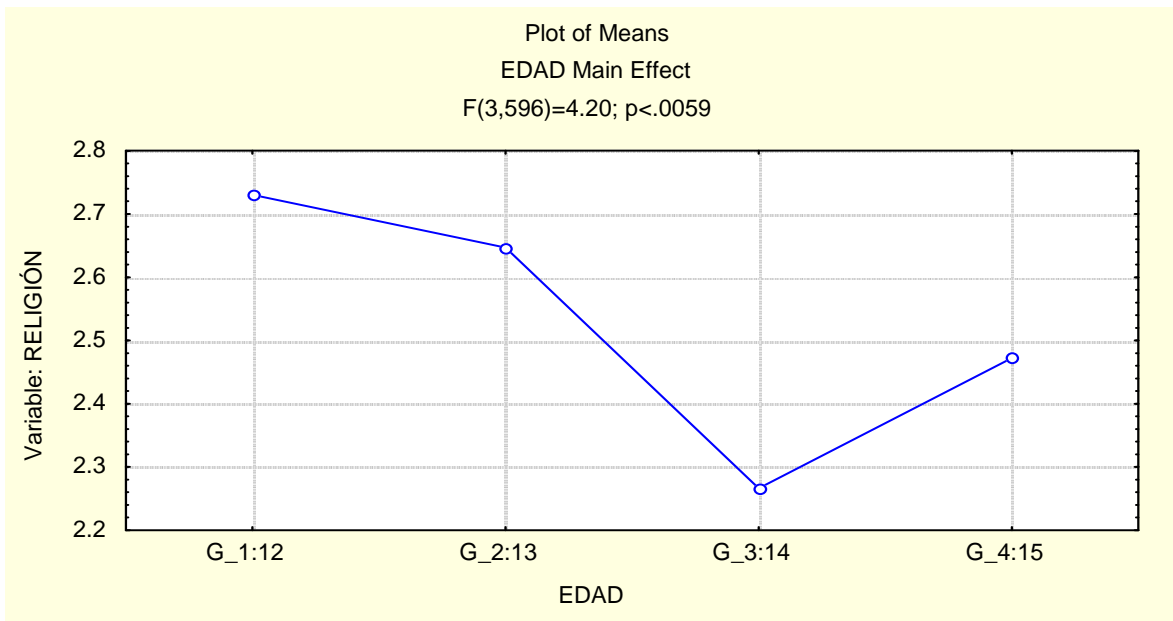


Figura 43. El efecto principal ($p < .01$) muestra un descenso marcado del interés por la Religión entre los 12-13 años y los 14-15 años.

El interés por la religión es más elevada a los 12 años que a cualquier otra edad de las estudiadas. A partir de los 12 años va descendiendo hasta los 14 años que es la puntuación más baja en ideación religiosa. De los 14 a los 15 años se da un pequeño ascenso.

6.2.5. Predicción de agresión y acoso escolar percibido (AEP)

Introduciendo como variables predictoras las medidas de la personalidad y las subescalas de soledad, en la Tabla 8 se muestran los resultados del análisis de regresión. Para el total de la muestra.

Tabla 8. *Análisis de regresión múltiple pasos adelante. Las medidas del EPQ-J y de Soledad actúan como variables predictoras, con las subescalas de agresión y acoso escolar percibido (AEP) como variables dependientes.*

Predictor	Física	Verbal	Enfado	Hostilidad	AEP
	β	β	β	β	β
N		.17***	.24***	.41***	.08**
E	.14***	.09*	.12**	.08*	
P	.38***	.26***	.19***		.07**
S	.11**	.15***	.11**		-.09***
Sol_1				.14**	.70***
Sol_2	.10**				
Sol_3	-.11*	.10*	.14**	.18***	
Sol_4	.22***				.16***

R ² ajustada	.30	.25	.22	.38	.68

Nota. Subescalas de Soledad. Sol 1: Rechazo de iguales. Sol 2: Rechazo de los padres. Sol 3: Inadecuación personal. Sol 4: Separación significativa. * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Observando los resultados de los análisis de regresión, cuando se consideran los datos del total de adolescentes estudiados, comprobamos:

- (1) Que el **neuroticismo** (N) es el predictor más fuerte de agresión en la escala de **hostilidad**, seguido de soledad por inadecuación personal (Sol_3), para explicar el 38% de la varianza.
- (2) Que el **neuroticismo** (N) es también el predictor más fuerte de la escala de agresión por **enfado**, seguido de psicoticismo (P), para explicar el 22% de la varianza.

- (3) Que en la **agresión verbal** entran las cuatro medidas de personalidad en positivo, siendo **psicoticismo (P)** el predictor más importante, para explicar el 25% de la varianza.
- (4) Que el **psicoticismo (P)** es el predictor más importante de **agresión física**, sin que entre en la ecuación para la escala de agresión física el neuroticismo (N).
- (5) Que en el **acoso escolar percibido (AEP)** es la soledad de **rechazo de iguales (Sol_1)** el más fuerte predictor, seguido de soledad por separación significativa (Sol_4), con escasa contribución de las dimensiones de personalidad (N-E-P) para explicar el 68% de la varianza.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. DISCUSIÓN

LOS TIPOS DERIVADOS DE LAS SUBESCALAS DE SOLEDAD Y LOS TIPOS DERIVADOS DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EPQ-J: PUNTOS DE COINCIDENCIA.

Durante la última década, escribía Asendorpf (2002), se ha despertado un creciente interés en el acercamiento al estudio de la personalidad centrado en las personas, citando algunos trabajos (Asendorpf, Borkenau, Ostendorf y Van Aken, 2001) que describían tres tipos diferentes de personalidad tanto en niños como en adultos. Estos tres tipos eran: los resilientes, refiriéndose a un amplio grupo de gente adaptada, en contraste con otros dos tipos menos adaptados. Estos dos tipos peor adaptados son los supercontrolados y los infracontrolados. Los supercontrolados se caracterizan por un alto control de los impulsos, alta ansiedad y baja agresividad. En cambio, los infracontrolados se caracterizan por su bajo control de impulsos, son escasamente dignos de confianza y poseen abierta agresividad.

Este acercamiento a los tipos de personalidad han venido impulsados por los trabajos de J. Block (Block y Block, 1980; Block, 1995) sobre el control y resiliencia del ego.

Comparados estos tipos de adolescentes con los clusters derivados por otros autores sobre las puntuaciones obtenidas con medidas de personalidad, el **tipo resiliente** nuestro es el equivalente al **prototipo resiliente** de Herzberg y Roth (2006), con el mínimo en N y el máximo en E de todos los cinco clusters. El grupo 2 nuestro, el

tipo vulnerable, es el equivalente al **prototipo supercontrolado** de Herzberg y Roth (2006), ya que su perfil es el inverso u opuesto al resiliente en N y E: puntuaciones máximas en N y mínimas en E con relación a todos los demás grupos.

LA VULNERABILIDAD Y LA RESILIENCIA JUEGAN UN IMPORTANTE PAPEL EN EL ACOSO ADOLESCENTE: DE LA AGRESIÓN ENTRE IGUALES A LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR.

El fenómeno de la resiliencia entre la gente en situación de riesgo por razones emocionales es, de forma cada vez más creciente, un foco de investigación en salud mental, al tiempo que también interesa en la convivencia escolar. La cuestión de por qué algunos se enfrentan a la adversidad con capacidad para superar sus obstáculos está obligando a los profesionales interesados en la prevención de los problemas psicosociales así como también en fomentar el funcionamiento positivo entre los grupos de riesgo (Feehan, McGee, Williams y Nada-Raja, 1995). Nuestros resultados suponen un avance en el conocimiento de tipos de adolescentes, unos con mayor resiliencia y otros en el extremo opuesto que es el de la vulnerabilidad, con las posibilidades de enfocar mejor así los problemas de convivencia.

Dado el considerable grado de debate y confusión en torno al problema de la definición de la resiliencia psicológica y de los conceptos relacionados con ella, podemos hacer un glosario de los términos considerados más relevantes al respecto (resiliencia, factores de riesgo, factores protectores, vulnerabilidad y otros), para conjugarlos en la mejora de las relaciones interpersonales de los centros escolares. Nuestros resultados se sitúan en la línea de los estudios que siguen el criterio de establecer grupos de individuos en el extremo de altamente vulnerables frente al extremo contrario de resilientes. Al grupo primero corresponde un alto riesgo de inadaptación, mientras se califica al resiliente de alto en adaptación y competencia a pesar de las dificultades. Los factores protectores para la resiliencia psicológica de niños y adolescentes los encontramos o dentro del sujeto, o dentro de la familia, o también pueden provenir de otras relaciones como las que se establecen con miembros de la comunidad, ya ocurran en la escuela o bien en otras organizaciones de

tipo prosocial. Con estas bases se podrá fomentar la resiliencia de los niños y adolescentes, asumiendo que los programas sobre resiliencia psicológica serán más efectivos cuanto más se apoyen en poderosos sistemas adaptativos (Masten y Reed, 2005).

El significado del término resiliencia aparece variando de unos estudios a otros a lo largo del tiempo, en particular dependiendo del contexto teórico y del grupo que se investiga (Heller, Larrieu, D'Imperio y Boris, 1999; Luthar y Cicchetti, 2000; Masten, Best y Garmezy, 1990; Harvey y Delfabbro, 2004). Se ha definido unas veces como éxito académico, otras como adaptación comportamental positiva, o también como funcionamiento cognitivo incrementado, o incluso como ausencia de psicopatología. No obstante, según observan Harvey y Delfabbro (2004), toda la investigación sobre resiliencia comparte un supuesto básico: que toda la gente está expuesta a adversidad y a estresores, y que existen potencialmente muchos factores que pueden contribuir a explicar cómo las personas manejan esas experiencias.

Concretamente en el ámbito de la victimización por iguales, se ha sugerido que al menos son tres los factores de riesgo sociales para que ésta ocurra (Hodges y Perry, 1996), como son tener pocos amigos, tener amigos que no son capaces de ayudar o proteger y, especialmente, ser rechazado por el grupo de iguales. Estos factores se contemplan en la base de la soledad autoinformada y del acoso percibido por los escolares adolescentes que aquí hemos estudiado. Los resultados nos han llevado a caracterizar mejor a quienes son verdaderos grupos de riesgo por sus rasgos de personalidad. Según Kochenderfer y Ladd (1997), las características de las víctimas hacían más probable que se detuviera el acoso en los escolares que pedían ayuda a un amigo, de tal suerte que la continuidad en el acoso dependía no tanto de tener menos amigos, sino más bien de carecer de las habilidades para conseguir ayuda de ellos, o también de que esos amigos carecían de la habilidad para proporcionar un apoyo efectivo.

Considerando el problema del acoso escolar efectivo, tal como también existe en otros países además de en España, Eslea, Menesini, Morita, O'Moore, Mora-Merchán, Pereira y Smith (2003) han concluido que se trata de un fenómeno universal, con muchos correlatos negativos para las víctimas y pocos o ninguno para los acosadores, y con variaciones culturales en cuanto a diferencias por sexo y apoyo social. Las víctimas obtenían peores puntuaciones en todas las pruebas en las que había diferencias de grupos, mientras que entre acosadores y neutrales no se hallaron diferencias consistentes. Nuestros resultados se avienen en lo esencial con los hallazgos de Eslea et al. (2003), porque el sentimiento de acoso escolar es el que aparece muy alto en el tipo "vulnerable", lo mismo que son altas sus puntuaciones en sentimiento de soledad, neuroticismo e introversión, siendo su apoyo social el más bajo de todos los tipos.

Se ha de saber apreciar la potencial acción protectora de los individuos, chicos y chicas, del tipo resiliente sobre los individuos más vulnerables, consideradas tanto las situaciones más apacibles como las más conflictivas de la convivencia escolar. A los escolares mejor adaptados se les puede y debe concienciar del bienestar psicológico originado por las buenas relaciones interpersonales en la adolescencia (Corsano et al., 2006); se les ha de inculcar un sentido magnánimo y comprometido de la amistad para comprender y proteger a los más débiles, así como también se ha de aprovechar su mejor iniciativa orientada a la solución efectiva de los conflictos de convivencia surgidos en sus propios centros escolares. Los planes de prevención del acoso escolar han de implicar a los mejores estudiantes en la solución de los problemas de acoso en las escuelas, según recomiendan las mejores prácticas de intervención (Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Manga et al., 2007).

LA PERSONALIDAD Y LA SOLEDAD COMO PREDICTORES DE AGRESIVIDAD Y ACOSO ESCOLAR PERCIBIDO EN LA ADOLESCENCIA TEMPRANA.

Algunos estudios empíricos revelan que los sujetos agresores tienden a comportarse así de manera estable y persistente (Dodge, Coie, Pettit y Price 1990; Olweus, 1993b), incluso se habla de variables de personalidad asociadas. Así, Slee y Rigby (1993) y más tarde Mynard y Joseph (1997) encontraron ciertas variables de personalidad asociadas a cada patrón de conducta: el agresor muestra alta tendencia al psicoticismo y las *víctimas* alta tendencia a la introversión y baja autoestima; de manera que los individuos de cada lado de la moneda parecen reunir una serie de características personales que propician el mantenimiento de esas conductas (Kolko, 1992; Berkowitz, 1993; Cerezo, 1999; Barudy, 1998), lo que parece evidenciar que existen dimensiones de personalidad específicas para los agresores y que difieren significativamente de las asociadas a los sujetos victimizados.

La teoría de personalidad de Eysenck (1964) respecto a la conducta antisocial predice que entre la población reclusa de hallaría una determinada combinación de las dimensiones básicas de la personalidad, consistente en puntuaciones elevadas en Extraversión (E), Neuroticismo (N) y Psicoticismo (P). Sin embargo, los estudios posteriores no aportaron evidencias uniformes a favor de la teoría (Passingham, 1972). Las revisiones sugirieron un acuerdo completo respecto a que los reclusos puntúan alto en P, algunos estudios aportaron evidencias a favor de la dimensión N, y respecto a la Dimensión E todo parecía indicar que la teoría no se cumplía.

Los resultados de los diferentes trabajos realizados (Allsop y Feldman, 1976; Jaminson, 1980; Rushton y Chrisjohn, 1981; Furnhman, 1984 y Martin, 1985) utilizando puntuaciones obtenidas mediante autoinforme favorecieron todos ellos la hipótesis de la existencia de una alta correlación entre la conducta delictiva y las dimensiones P y E, sin embargo, la dimensión N sólo se confirmó parcialmente. Todo parece indicar que

una puntuación elevada en N estaría relacionada con la conducta antisocial solamente en edades adultas, entendiéndose alrededor de los 30 años o más (Rushton y Chrisjohn, 1981) y en población reclusa (Eysenck y Eysenck, 1971;1977).

En algunos trabajos realizados por Gomá (1995, 1998) los resultados obtenidos muestran que el P y el N están íntimamente relacionados con la conducta antisocial, no así en E.

En trabajos realizado con jóvenes (Furnmham y Thompson, 1991; Heaven, Caputi, Trivellion – Scott y Swinton, 2000) no se han hallado la esperada relación entre conducta antisocial y personalidad, excepto en la dimensión P.

Según los resultados obtenidos por Cerezo (2001b) en su estudio sobre las variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying en niños y niñas de 10 a 15 años, se confirma la alta tendencia al psicoticismo, en los agresores. En cuanto a las *víctimas*, encontraron asociación entre victimización y neuroticismo y, por el contrario, no confirman la asociación con baja autoestima. Además, aparece la variable sinceridad como aspecto destacado de la personalidad del agresor, frente a las altas tasas de ansiedad y timidez de la *víctima*.

Estrelles, García, García y Prieto (1989) en su estudio con adolescentes de 14 a 17 años de un Instituto de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana concluyen al igual que las otras ocasiones que el Psicoticismo tiene un gran poder predictivo de la conducta antisocial.

En nuestra investigación compartimos que el Psicoticismo es un gran predictor de la conducta antisocial, al igual que en los trabajos revisados, pues de los tres cluster que hemos estudiado según el modelo NEP de Eysenck, el denominado antisocial, es el que más puntúa en psicoticismo así como en conducta antisocial con diferencias

significativas en relación con los otros dos. También es el grupo que más puntúa en agresión física.

En relación con la dimensión N consideramos que es un predictor de víctima de acoso escolar en tanto que el cluster 2 o vulnerable resultado de nuestra investigación puntúa alto en N, así como en acoso escolar percibido.

Según Richaud (2004), cuando los niños se sienten aceptados por sus padres les resulta más fácil adaptarse, mientras que las relaciones percibidas como inapropiadas, particularmente si son experimentadas como distantes, se asocian habitualmente con *afrontamientos* desadaptativos, tales como la inhibición. La relación negativa más común entre la madre y el niño parece ser el distanciamiento de la primera; en el caso del padre, una vez que su influencia se vuelve más significativa, es además del distanciamiento, la hostilidad. Por último, las interacciones sociales primarias parecen tener una influencia importante, especialmente sobre la impulsividad, la conducta agresiva y la falta de atención en los niños. Aparentemente, parece bastante claro que la influencia de los padres, en particular de la madre, interactúa con la de los pares en la determinación de la conducta de los niños. Finalmente, las relaciones con una madre con un estilo permisivo que propicia la autonomía, defiende a los adolescentes de sentimientos de profunda *soledad*.

Un enfoque reciente se propone abordar la victimización por acoso escolar como una experiencia particularmente estresante, en la que el aislamiento y sentimiento de soledad son consecuencias destacadas (Newman et al., 2005). En esta aproximación a la victimización adolescente la cuestión crítica está en conocer las diferencias individuales en la reacción al acoso escolar.

Smith (1997) señala que existen tres grandes factores psicogenéticos ligados al riesgo de verse implicados en fenómenos de violencia interpersonal: 1) La ausencia de afecto y calidez emocional entre los padres y madres y, en general, en el grupo familiar en el que se desenvuelven los primeros años de la vida del escolar. 2) La existencia y el uso de violencia física o psicológica en el seno del grupo familiar; lo que supondría vivir

en un clima social en el que es común la violencia infantil y violencia doméstica. 3) La ausencia de un entorno de normas, guías y controles razonables proveniente de los adultos, sobre la conducta, las actitudes y actividades infantiles; lo que se ha llamado una educación familiar y preescolar bajo límites, o de riesgo.

Por su parte, Pellegrini, Bartini, y Brooks (1999) consideran que en la adolescencia temprana son factores protectores contra la victimización el hecho de tener amigos y de ser simpático con los compañeros.

Nuestros resultados se avienen en lo esencial a la teoría de Richaud (2004) y con la de Smith (1997) en el primero de los tres grandes factores psicogenéticos ligados al riesgo de verse implicados en fenómenos de violencia interpersonal (pues los demás no los hemos estudiado), de tal manera que nosotros consideramos que los adolescentes que autoinforman de alta conducta antisocial también lo hacen de bajo apoyo familiar y alto sentimiento de soledad en la escala Sol 2: déficits familiares y rechazo de los padres.

Por otro lado, nuestros resultados también afirman las teorías de Pellegrini, Bartini, y Brooks (1999) pues nuestro grupo 1 o resiliente puntúa alto en extraversión, apoyo social percibido de los amigos y bajo sentimiento de soledad. Nosotros aportamos que no solo reciben apoyo social en relación con los amigos sino de los otros dos grupos estudiados: familia y persona especial, e informa de bajo sentimiento de soledad en todas las escalas estudiadas.

DIFERENCIAS DE GÉNERO Y EDAD EN LA AGRESIÓN RELACIONAL, LA SOLEDAD Y LA IDEACIÓN SUICIDA DE ADOLESCENTES.

Además de las características familiares, existen variables como el sexo y la edad que siguen manifestándose, así lo demuestran múltiples trabajos, como elementos importantes en la explicación del bullying, lo que hace pensar que otros componentes están actuando en estos comportamientos (Olweus et. al., 1988).

En la victimización son las chicas las que aparecen menos involucradas en problemas de victimización (Smith y Levan, 1995; Pellegrini y Long, 2002).

En el estudio nacional de 1983 de noruega el número de agresores y el de víctimas masculinos era siempre mayor que el de agresores o víctimas femeninos. Las agresiones solían ser realizadas por compañeros del mismo curso o cursos superiores.

Por otro lado en los trabajos de Laqerspetz et al. (1982) el número de alumnos implicados en acoso escolar era mayor en los varones que en las mujeres.

El Informe sobre Acoso Escolar del Defensor del Pueblo (2007), respecto al género, señala que, en general, son más los chicos que las chicas los que se reconocen como agresores y como víctimas en aquellas modalidades de maltrato en que se han encontrado diferencias significativas al estudiar la variable.

Avilés y Monjas (2005), aseguran que el género se percibe decisivo a la hora de valorar la intimidación pero no la victimización. Encontramos más chicos agresores que chicas, dato común en casi todas las investigaciones, que, además, también identifican más víctimas de sexo masculino, cuestión que no sucede en su investigación.

En nuestra investigación respecto a la percepción del acoso escolar en resilientes, vulnerables y antisociales, no encontramos diferencias significativas de género en la percepción de acoso escolar, aunque sí que las mujeres puntúan más alto en las edades de 13 y 14 años y los varones a los 12 y 15 años. Además las mujeres superan la media a los 13 y 14 años mientras que los varones solo a los 12 años.

Tampoco se hemos hallado diferencias significativas de género en conducta antisocial, aunque si al igual que Avilés y Monjas (2005), en agresividad siendo los varones los que más puntúan en esta variable. Analizando cada una de las escalas de agresividad podemos concretar además, que se dan diferencias de género en agresión física y verbal, no siendo así en enfado y hostilidad.

Por otro lado, nuestros datos coinciden con todas las investigaciones anteriormente mencionadas en tanto que los varones son superiores a las mujeres como acosadores siendo esta diferencia significativa ($p < .001$).

Así mismo, compartimos los resultados obtenidos por Bovet (1923) que sostuvo la hipótesis de que los chicos son mucho más agresivos que las chicas y también los de Piko, Keresztes y Pluhar, (2006), que aseguran que la agresión en los chicos es más física, mientras que en las chicas la agresión es más relacional (Crick y Werner, 1998).

En relación con el apoyo social Garaigordobil (2005) en su estudio sobre conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género, no encontró diferencias en función del género. Las puntuaciones medias en varones fueron superiores ($M = 8,94$, $DT = 5,93$) respecto a las mujeres ($M = 7,99$, $DT = 5,18$) pero estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Aunque significativas [$F(1,2167)=4,50$, $P=0.034$], las diferencias de género en apoyo social son de escasa magnitud. En las mujeres, la media de la raíz cuadrada del factor de bajo apoyo social percibido es de 3.03, y la desviación típica de 1.23; por su parte, en los hombres los valores son de 3.14 y de 1.14, respectivamente (Matud, Carballeira, López, Marrero y Ibáñez, 2002).

Al contrario, en nuestro trabajo se observa que las mujeres son superiores a los varones en el apoyo percibido de Amigos y Persona Especial. En cambio, los varones informan de mayor apoyo de la Familia. Así mismo en soledad percibida en la subescala de Separación significativa se da una tendencia en la diferencia de género ($p = .05$) debido a que los varones puntúan más alto que las mujeres en dicha variable.

Los resultados de los trabajos de Fernández y Merino (2001) indicaron que las chicas tenían niveles más altos de ideación suicida que los chicos y que mientras en el grupo de las chicas la depresión explicaba hasta un 64%. Las diferencias observadas entre ambos sexos señalan la conveniencia de la aproximación de género para incidir en la ideación suicida en la población adolescente.

Según nuestra investigación, las mujeres son superiores a los varones en ideación suicida pero ampliamos esta teoría matizando que dependiendo del tipo de personalidad según las escalas Soledad percibida, las mujeres superaran a los hombres cuando su personalidad está dentro de los tipos Vulnerable no P y Antisocial. Por el contrario, cuando se refiere a hombres con un tipo de personalidad Vulnerable P, éstos superan a las mujeres en ideación suicida.

Además, las personas con estos tres tipos de personalidad son los que puntúan por encima de la media en la percepción de acoso escolar, por lo que los Vulnerable P, Vulnerable no P y Antisocial perciben más acoso escolar y cuando se trata de varones en el primer tipo y de mujeres en los otros dos puntúan más alto en ideación suicida. Por tanto, cuando un varón Vulnerable P, o una mujer con un tipo de personalidad Vulnerable no P o Antisocial, perciben acoso escolar tienen mayor ideación suicida.

En relación con las diferencias en edad, Olweus (1993a) afirma, a lo largo de los estudios realizados por él, que las tasas de victimización entre el alumnado disminuyen conforme aumenta la edad, y además, que las agresiones físicas ocurren con menor frecuencia. Sin embargo, y a pesar de producirse, tal disminución en la tasa de

victimización no es estadísticamente significativa. Por otro lado, y en referencia a los agresores, la tendencia a maltratar aumenta, o como mínimo se mantiene con el aumento de la edad (Solberg y Olweus, 2003; Ramírez, 2006).

La edad, de acuerdo con la tendencia en muchas investigaciones, es factor que hace decrecer la victimización, mientras que en el caso de la intimidación, eso sólo es percibido que sucede a partir de los 15 años (Avilés y Monjas, 2005).

En un estudio retrospectivo dirigido por Eslea y Rees (2001), se afirma que la edad en la que se concentra un mayor número de víctimas es la que va desde los 11 a los 13 años.

Tales resultados son similares a los encontrados por Ramírez (2006) quien indicaba en su estudio que es la franja de edad con mayores tasas de alumnos victimizados. Esta horquilla estaría coincide con el paso de la Educación Primaria a la Secundaria, que pretende ser especialmente difícil para algunos niños dada la aparición de los efectos de la pubertad, los cambios en la jerarquía social en la que está inmerso, la disminución del apoyo social recibido, y que puede explicar el aumento de las tasas de victimización en estas edades (Pelegrini y Long, 2002). Sin embargo, diferentes estudios han mostrado la inconsistencia de estos datos dado que los análisis realizados a este respecto proporcionan datos contradictorios apuntando así hacia la necesidad de continuar investigando la relación entre el maltrato y la edad.

Comparando la edad de agresores y víctimas, estos últimos indican ser agredidas de forma más frecuente y común por alumnos mayores que ellos. Esta diferencia en la edad, se acentúan en la escuela primaria y es más débil durante la secundaria, tal y como apoyan otros estudios (Olweus, 1993a; Rigby, 1997; Nansel et al., 2001)

En el Informe sobre acoso escolar del Defensor del Pueblo (2007) en relación al curso, los resultados mostraron que la mayor incidencia del maltrato se producía en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria (entre 12 y 14 años) e iba descendiendo paulatinamente hasta cuarto curso (16 años). En términos generales, estos datos de género y curso confirmaron los obtenidos en la mayor parte de las investigaciones desarrolladas en los diferentes países ya que, por una parte, el maltrato escolar resultó ser un fenómeno fundamentalmente masculino, aunque exista protagonismo femenino en ciertas formas indirectas y, por otra, mostró una clara tendencia a disminuir a lo largo de la adolescencia.

Los resultados que nosotros obtenemos en nuestra investigación comparten con las investigaciones anteriores algunas de las conclusiones en la medida en que nosotros estudiamos la percepción del acoso en relación con la edad y género, no así la incidencia de acoso escolar. Por tanto, según la percepción de acoso escolar es más alto en los varones a los 12 años disminuyendo a los 13 años y volviendo a ser ligeramente más alto a los 14 y 15 años, pero nunca superando a las puntuaciones de los 12 años. Teniendo en cuenta que los varones son superiores que las mujeres como acosador podemos deducir que a partir de los 13 años, al igual Solberg y Olweus (2003) y Ramírez (2006) la tendencia a maltratar aumenta, o como mínimo se mantiene con el aumento de la edad.

En las mujeres pasa al contrario, pues la percepción de acoso escolar aumenta de los 12 a los 13 años, disminuyendo de los 13 a los 14 años y aún más de los 14 a los 15 años.

REFLEXIÓN FINAL DE LA DISCUSIÓN

En su reciente trabajo sobre el papel de los factores protectores y de riesgo (*risk and protective factors*) a través de la adolescencia, Cleveland, Feinberg, Bontempo y Greenberg (2008) han puesto de relieve que son varios y muy diversos los dominios a los que se debe una importante influencia sobre el comportamiento adolescente en el uso de sustancias. Estudiaron los tres principales factores de riesgo: el individual, el de los iguales y el de la familia. De los factores protectores, eligieron también los tres principales: la familia, el colegio y la comunidad.

En lo que se refiere a la personalidad y otras características individuales como factores de riesgo en la adolescencia, ya se ha venido destacando la propensión de algunos tipos de individuos a implicarse en conductas problemáticas o arriesgadas (v.g., Cooper, Wood, Orcutt et al., 2003). Respecto al colegio, son varios los factores predictores que se vienen estudiando, como son la vinculación afectiva con el colegio, el fracaso escolar, el compromiso con el colegio, el abandono escolar.

En la familia, el uso de sustancias de los padres, el conflicto familiar y las prácticas de pobre dirección familiar son factores de riesgo, en tanto comportamientos contrarios y el suficiente apoyo social son factores protectores. La integración en pandillas (afiliación) de compañeros antisociales de igual edad se considera un factor de riesgo importante de problemas de conducta adolescentes. También se han de tener en cuenta las normas de la comunidad, la desorganización y la pobreza, para identificar los precursores de los problemas de conducta adolescente (Levental y Brooks-Gunn, 2000; Cleveland et al., 2008). En investigaciones futuras deberán ser tenidos en cuenta todos estos factores como determinantes de conductas no deseadas en los adolescentes, así como también la interacción entre ellos, sobre todo cuando se trate de elaborar programas de intervención y/o prevención.

Si nos referimos a la conducta antisocial, agresiva o no agresiva, siguen interesando notablemente a los investigadores los correlatos de la personalidad (v.g.,

Burt y Donnellan, 2008). En nuestros datos, los adolescentes **resilientes** son los que alcanzan alta flexibilidad del ego (Block y Block, 1980; Pervin, 1998), lo que indica que el individuo puede modificar su nivel de control del ego para mejor hacer frente a las exigencias de la situación. Como dice Pervin: “la persona con flexibilidad del ego demuestra elasticidad y adaptatividad al hacer frente a las circunstancias cambiantes de la vida y es capaz de planificar y de ser organizada unas veces, así como de ser espontánea e impulsiva en otras ocasiones. Los individuos fluctúan en un continuo que va de ser inflexibles a flexibles, describiendo grados crecientes de funcionamiento adaptativo” (Pervin, 1998, p. 195). También hablan Block y Block (1980) del control del ego, que se refiere a la capacidad de controlar impulsos, sentimientos y deseos característicos del individuo. “Los individuos se sitúan a lo largo de un continuo, ordenados del exceso de control en un extremo a la falta de control en el otro extremo” (Pervin, 1998, p.195). Son los individuos **supracontrolados** frente a los individuos **infracontrolados**. Ambos extremos del continuo se consideran menos adaptados que los puntos centrales del continuo, dice Pervin.

Los intereses sobre los tipos de conducta antisocial, así como también los instrumentos para medir esos tipos, se hallan en las publicaciones recientes como es el caso de Burt y Donnellan (2009); proponen un bien elaborado cuestionario (el STAB de 32 ítems) del que dicen es una breve y útil medida que puede usarse para diferenciar y evaluar tres formas de conducta antisocial, a saber, la agresión física (con 10 ítems), la agresión social (con 11 ítems) y la transgresión de normas (con 11 ítems).

Por fin, nosotros hemos encontrado datos a favor de la hipótesis de Eysenck (Eysenck, 1964; Eysenck y Eysenck, 1985, 1998), según la cual las puntuaciones altas en N-E-P y en Sinceridad (S) corresponden a individuos con puntuación alta en Conducta Antisocial (CA). En otras publicaciones no se ha confirmado, o lo ha hecho sólo en parte, la hipótesis de Eysenck (ver Fonseca y Yule, 1995; van Dam, De Bruyn y Janssens, 2007; y la reciente revisión de Cale, 2006). Connolly y O'Moore (2003), que como nosotros emplearon el EPQ-J de Eysenck en una muestra de 228 estudiantes, entre los 6 y los 16 años, llegaron a una conclusión muy similar a la nuestra. Este estudio se

centró en las variables, y concluyeron que los estudiantes acosadores puntuaban significativamente más alto que el resto en Extraversión (E), Neuroticismo (N) y Psicoticismo (P), es decir, en las dimensiones N-E-P del modelo PEN de Eysenck. La puntuación en Sinceridad no llegó a ser significativa, a pesar de puntuar también más alto los que habían practicado acoso sobre los compañeros en comparación con quienes entre sus compañeros no lo habían practicado. Es interesante la teoría de Eysenck sobre la conducta antisocial, ya que sugiere que ésta podría hallarse más frecuentemente en individuos con altas puntuaciones en E, N y P., algo que se ha podido comprobar en la conducta antisocial de los alumnos acosadores (Connolly y O'Moore, 2003).

El factor protector o de riesgo que es la familia viene destacado por nuestros datos como principal apoyo social, sin que se pueda desdeñar el apoyo de los amigos y de los iguales, como ponen de manifiesto Cook, Buelher y Henson. (2009) con desigual influencia según el sexo. Es mayor la influencia social en las mujeres que en los varones, aunque a medida que avanzan los años los varones se apoyan más en sus iguales para no implicarse en conductas antisociales. Según Cook et al. (2009), comprender las influencias de por qué los adolescentes eligen abstenerse de conductas antisociales es sumamente importante para poder prevenirlas.

Connolly y O'Moore (2003) han señalado que los alumnos vulnerables y acosados mostraban mayor inhibición emocional, similar a nuestros sujetos supracontrolados, quienes además tenían una relación ambivalente con los miembros de su familia. En cualquier caso, la agresión y los síntomas de externalización de la misma tienen manifestaciones destacadas ya en los primeros 2-3 años de vida, pudiendo continuar durante la niñez y la adolescencia temprana si no se utilizan con los niños estrategias de autorregulación desde los primeros años. "El uso de autorregulación adaptativa en la temprana infancia demostró relaciones longitudinales directas con el rechazo de iguales, así como una asociación indirecta con la conducta antisocial en la adolescencia temprana" (Trentacosta y Shaw, 2009, p. 356).

7.2. CONCLUSIONES

7.2.1. Respecto a las variables utilizadas: Propiedades psicométricas

a. La fiabilidad por consistencia interna es aceptable para las escalas de Apoyo Social (con α entre .85 y .89) y las escalas de Soledad (con α entre .77 y .89). La fiabilidad de la escala de Acoso Escolar Percibido (α igual a .90) puede considerarse satisfactoria.

b. La fiabilidad de las escalas de Agresión puede igualmente considerarse aceptable dado el corto número de sólo 3 ítems en cada una (entre el α de .51 para Enfado y de .83 para Agresión Física).

c. Respecto a la validez de contenido, el Análisis Factorial arroja tres factores o escalas en Apoyo Social que explican el 73% de la varianza; 4 factores o escalas en Soledad con el 51% de la varianza explicada; y la naturaleza unidimensional de la escala de Acoso Escolar Percibido, con el 59% de la varianza explicada.

d. El análisis factorial de las escalas de Agresión ha mostrado escasos pesos factoriales de algunos ítems de la escala de Enfado, coincidiendo con que presenta la fiabilidad más baja de todas las escalas, según la conclusión 7.1.1b. Las cuatro escalas se obtienen con elección forzada. La varianza explicada es del 65%.

7.2.2. Correlaciones entre las variables utilizadas.

a. Existen correlaciones negativas y significativas de las escalas de Apoyo Social (Familia, Amigos y Persona Especial) con el resto de variables (Soledad, Acoso Escolar Percibido y escalas de Agresión).

b. Todas las correlaciones entre Soledad, Acoso Escolar Percibido y Agresividad son positivas y significativas. Existe fuerte asociación entre estas variables.

7.2.3. Diferencias de género en algunas variables.

a. En personalidad, las mujeres adolescentes puntúan significativamente más alto que los varones en Neuroticismo (N) y más bajo en Psicoticismo (P), tal como encontramos en anteriores trabajos con el cuestionario EPQ-J de Eysenck.

c. De las demás variables, las mujeres se sienten más apoyadas que los varones por los Amigos y por Persona Especial, pero no hay diferencia de género en el apoyo social percibido de la Familia.

d. En Agresividad (física, verbal y de enfado) los varones se manifiestan superiores a las mujeres, sin que exista diferencia significativa en Hostilidad.

7.2.4. Acercamiento centrado en las personas: Soledad percibida.

a. Mediante análisis de conglomerados, o análisis de cluster, hemos clasificado a los sujetos en 5 grupos o tipos, teniendo como base las puntuaciones de las cuatro escalas de soledad autoinformada.

b. Hallamos dos tipos extremos entre los 604 adolescentes entre 12-15 años. El tipo peor adaptado en un extremo, que llamamos VULNERABLE P, es el grupo más pequeño (el 8% de la muestra) con alto P en las puntuaciones de personalidad. En el otro extremo se sitúa el grupo más numeroso (el 34.5% de la muestra), que es el mejor adaptado y que llamamos RESILIENTE.

c. De los tres tipos restantes, uno reúne las características del tipo ANTISOCIAL según el modelo de Eysenck sobre la personalidad adolescente, y abarca el 10.5% de la muestra. El 47% restante se agrupa en un tipo *vulnerable* sin P alto (18%) y otro tipo indiferenciado (29%).

d. El total de *adolescentes vulnerables* abarca el 24% de la muestra sobre la base de la soledad percibida.

7.2.5. Acercamiento centrado en las personas: Personalidad (MODELO PEN).

a. Hallamos tres conglomerados o tipos de personalidad adolescente, tal como se viene relatando en la literatura sobre la personalidad: el Resiliente (41%), el Supracontrolado o vulnerable (31%) y el Infracontrolado o antisocial (28%).

b. El perfil de personalidad del tipo Infracontrolado o antisocial coincide ampliamente con la *Hipótesis de Eysenck* según la cual las puntuaciones altas en N-E-P y en Sinceridad (S) corresponden a individuos con puntuación alta en Conducta Antisocial. Hemos llamado ANTISOCIAL al tipo Infracontrolado porque supera a los demás grupos en conducta antisocial (CA) con diferencias altamente significativas.

c. La composición de estos tres grupos respecto al género indica que los varones predominan en el grupo Infracontrolado o antisocial, acorde con su superioridad en la dimensión de psicoticismo (P). Las mujeres predominan en el grupo resiliente, y también en el supracontrolado en el que es alto el neuroticismo (N).

d. En Apoyo Social, el grupo Antisocial es el que menor apoyo familiar recibe, aunque entre los amigos y persona especial es el grupo Vulnerable el menos apoyado. El grupo Resiliente es siempre el más apoyado.

e. El grupo Antisocial es el de mayor agresión física y verbal, situándose en el otro extremo de menor agresión el grupo Resiliente. Los varones superan a las mujeres en agresión física y verbal.

f. En la tendencia al enfado y en hostilidad siempre el grupo Resiliente es muy inferior a los otros dos. Entre estos dos no hay diferencia en tendencia al enfado, pero sí son superiores los Vulnerables a los Antisociales en hostilidad. No hay diferencias de género ni en tendencia al enfado ni en hostilidad.

g. En acoso escolar percibido (AEP), los Resilientes son inferiores claramente a vulnerables y antisociales. Entre éstos, los Vulnerables muestran mayor AEP, sin que haya diferencias de género en AEP.

h. En soledad percibida, el grupo Resiliente recibe el menor rechazo de iguales, con el grupo Vulnerable en el extremo de mayor rechazo. El grupo Antisocial se sitúa en posición intermedia, existiendo diferencias altamente significativas entre los tres grupos, y con posiciones similares en las demás escalas de soledad.

7.2.6. Factores de riesgo y factores protectores

a. El factor de riesgo *Ideación suicida* es el más puntuado ($p < .001$) sobre todos los demás, siendo Fumador el menos puntuado, con Víctima y Acosador en posiciones intermedias.

b. El factor protector más puntuado es la *Orientación espacial Derecha-Izquierda*, siendo Religión el factor del otro extremo, con Rendimiento escolar y Capacidades deportivas en posición intermedia.

c. De los **factores de riesgo**, el tipo Vulnerable es el más alto como víctima de acoso y en ideación suicida; a su vez, el tipo Antisocial es sobre todo acosador y es también el más fumador. El tipo Resiliente es el más bajo en todos los factores de riesgo.

e. De los **factores protectores**, el tipo Resiliente es superior al Antisocial en rendimiento escolar y en religión. Por su parte, el tipo Antisocial es superior al Vulnerable en deportes e inferior a él en religión. El tipo Resiliente supera al Vulnerable en todos los factores protectores.

f. Como **diferencias de género**, los varones son superiores a las mujeres como acosadores y en capacidades deportivas ($p < .001$), así como también en orientación

derecha-izquierda ($p < .05$). No aparecen diferencias significativas en consumo de tabaco.

7.2.7. Variaciones según la edad: Cuatro grupos de 12 a 15 años

a. Según la clasificación de los cinco conglomerados, el tipo de **mayor edad** es el Antisocial, seguido del Vulnerable P. Según esta clasificación, los tipos que más puntúan en **factores de riesgo** son los de mayor edad (el 18.5% de los escolares).

b. El **apoyo de la familia**, como factor protector de apoyo social, desciende de los 12 a los 14 años.

c. El éxito en los estudios, o **rendimiento escolar**, baja de los 12 a los 15 años.

d. Se da un incremento del **uso de tabaco** con la edad, desde los 12 a los 15 años.

e. Se aprecia un marcado descenso del **interés por la religión** entre los 12-13 años y los 14-15 años.

f. La **vinculación con persona especial**, como apoyo social, es superior en las mujeres ($p < .001$) en todas las edades.

g. La interacción Sexo por Edad indica que el **acoso escolar percibido** (AEP) es especialmente alto en las mujeres a los 13 y 14 años (a diferencia de los 12 y 15 años).

7.2.8. Predicción de agresión y acoso escolar percibido (AEP)

a. Que el **neuroticismo** (N) es el predictor más fuerte de agresión en la escala de **hostilidad**, seguido de soledad por inadecuación personal (Sol_3), para explicar el 38% de la varianza.

b. Que el **neuroticismo** (N) es también el predictor más fuerte de la escala de agresión por **enfado**, seguido de psicoticismo (P), para explicar el 22% de la varianza.

c. Que en la **agresión verbal** entran las cuatro medidas de personalidad en positivo, siendo **psicoticismo** (P) el predictor más importante, para explicar el 25% de la varianza.

d. Que el **psicoticismo** (P) es el predictor más importante de **agresión física**, sin que entre en la ecuación para la escala de agresión física el neuroticismo (N).

e. Que en el **acoso escolar percibido** (AEP) es la soledad de **rechazo de iguales** (Sol_1) el más fuerte predictor, seguido de soledad por separación significativa (Sol_4), con escasa contribución de las dimensiones de personalidad (N-E-P) para explicar el 68% de la varianza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Allsop, J. F. y Feldman, M.P (1976). Extraversion, neuroticism and psychoticism and antisocial behavior in school girls. *Social Behavior and Personality*, 2, 184-190.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª ed. Text Rev.). Washington, DC: Author.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 4 (1), 37-49.
- Aristóteles (2001). *Ética*. Madrid: LIBSA.
- Asendorpf, J. B. (2002). Editorial: The puzzle of personality types. *European Journal of Personality*, 16, S1-S5.
- Asendorpf, J. B. (2006). Typeness of personality profiles: A continuous person-centred approach to personality data. *European Journal of Personality*, 20, 83-106.
- Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F. y Van Aken, M. A. G. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality*, 15, 169-198.
- Astor, R. A. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65, 1054-1067.

Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.

Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. *Anales de psicología*, 21 (1), 27 – 41.

Bagner, D. M., Storch, E. A. y Preston, A. S. (2007). Romantic relational aggression: What about gender? *Journal of Family Violence*, 22 (1), 19-24.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Baron, R. A. y Richardson, D. (1994). *Human aggression*. Nueva York: Wiley.

Bartlett, R. Holditch-Davis, D., Belyea, M. (2005). Clusters of problem behaviors in adolescents. *Research in Nursing and Health*, 28, 230-239.

Bartlett, R. Holditch-Davis, D., Belyea, M., Halpern, C. T. y Beeber, L. (2006). Risk and protection in the development of problem behaviors in adolescents. *Research in Nursing and Health*, 29, 607-621.

Barudy, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*.
Barcelona: Paidós

Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated association with reinforcement for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.

Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression*. Nueva York: McGraw Hill.

Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.

Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bond, L., Carlin, J. B. Thomas, L., Rubin, K. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.

Bovet, P. (1923). *The Fighting Instinc*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing.

Bryant, F. B. y Smith, B. D. (2001). Refining the architecture of aggression: a measurement model for the Buss-Perry aggression questionnaire. *Journal of Research on Personality*, 35, 138-167.

- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relations between social reputation and relational aggression in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9* (1), 127-141.
- Burt, S. A. y Donnellan, M. B. (2008). Personality correlates of aggressive and non-aggressive antisocial behavior. *Personality and Individual Differences, 44*, 53-63.
- Burt, S. A. y Donnellan, M. B. (2009). Development and validation of subtypes of Antisocial Behavior Questionnaire. *Aggressive Behavior, 35*, 376-398.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Nueva York: Wiley.
- Buss, A. H. y Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 452-459.
- Cale, E. M. (2006). A quantitative review of the relations between the "Big 3" higher order personality dimensions and the antisocial behavior. *Journal of Research in Personality, 40*, 250-284.
- Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z. y Giaconia, R. M. (1998). Risk and resilience in late adolescence. *Child and Adolescent Social Work Journal, 15* (4), 251-272.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364-382.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*, 92-100.

- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas a la dinámica de bullying (agresores versus victimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17 (1), 37-43.
- Cheng, H. y Furnham, A. (2002). Personality, peer, relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.
- Chou, K. L. (2000). Assessing Chinese adolescents' social support: the multidimensional scale of perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 28, 299-307.
- Cillesen, A. H. N., Jiang, X. L., West, T. V. y Laszkowski, D. K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (2), 165-172.
- Clayton, R. R. (1992). Transitions in drug use: Risk and protective factors. En M. Glanz y R. Pickens (Eds.), *Vulnerability to drug abuse* (pp. 15-51). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cleveland, M. J., Feinberg, M. E., Bontempo, D. E. y Greenberg, M. T. (2008). The role of risk and protective factors in substance use across adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 43, 157-164.

- Cofer, C. N. y Appley, M. H. (1979). *Psicología de la motivación. Teoría e investigación*. México: Trillas.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, *46*, 265-292.
- Connolly, I. y O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, *35*, 559-567.
- Coolidge, F. L., DenVoer, J. W. y Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1559-1569.
- Cook, E. C., Buelher, C. y Henson, R. (2009). Parents and peers as social influences to deter antisocial behavior. *Journal of Youth Adolescence*, *38*, 1240-1262.
- Cooper, M. L., Wood, P. K., Orcutt, H. K. et al. (2003). Personality and the predisposition to engage in risky or problem behaviors during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 390-410.
- Cornelius, T. L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, *12*, 364-375.
- Corsano, P., Majorano, M. y Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: The contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, *41* (162), 341-353.

- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*, 123-130.
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*, 5-21.
- Crespo, M. y Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: Adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta, 23*, 797-830.
- Crick, N. R. y Bighee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66* (2), 337-347.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66* (3), 710-722.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8* (2), 367-380.
- Crick, N. R., Casas, J. E. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.
- Crick, N. R., Casas, J. E. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376-385.

Crick, N. R. y Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and over aggression. *Child Development*, 69 (6), 1630-1639.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Deković, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 667-685.

Dempsey, A. G. y Storch, E. A. (2008). Relational victimization: The association between recalled adolescent social experiences and emotional adjustment in early adulthood. *Psychology in the Schools*, 45 (4), 310-322.

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment for childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S. y Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Development and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.

- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donovan, J. E. (1996). Problem behavior theory and the explanation of adolescent marijuana use. *Journal of Drug Issues, 26*, 379-404.
- Dumont, M. y Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 28*, 343-345.
- Egan, S. K. y Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- Egeland, B., Carlson, E. y Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology, 8* (4), 517-528.
- Elinoft, M. J., Chafouleas, S. M. y Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools, 41*, 887-897.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age children most likely to be bullied at school?. *Aggressive Behavior, 27*, 419 – 429.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y, O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B. y Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*, 71-83.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2001) Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential

demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16, 411-426.

Estarellas, R.; García, E.; García, F. y Prieto, J. (1989). Variables predictoras de la conducta antisocial. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 11 (1).

Eysenck, H. J. (1964). *Crime and personality*. London: Routledge y Kegan Paul.

Eysenck, H. J. (1970). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.

Eysenck, H. J. (1997). Personality and the biosocial model of anti-social and criminal behavior. En A. Raine, P. Brennan, D. Farrington y S. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 21-37). Nueva York: Plenum.

Eysenck, H. J. y Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: a natural science approach*. Nueva York: Plenum. (Versión española: *Personalidad y diferencias individuales*. Pirámide, 1987, Madrid).

Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1971). A comparative study of criminals and matched controls on three dimensions of personality. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 362-366.

Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G.. (1974). Personality and recidivism in borstal boys. *British journal of criminology*, 14, 1023-1028.

Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1998). *EPQ - A y J. Cuestionario de Personalidad para Niños y Adultos*. Madrid: TEA Ediciones.

- Feehan, M., McGee, R. Williams, S. M. y Nada-Raja, S. (1995). Models of adolescent psychopathology: Childhood risk and the transition to adulthood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (5), 670-679.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91.
- Fernández, N. y Merino, H. (2001). Predictores de la ideación suicida: un estudio empírico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6 (2), 121-127.
- First, M. B., Frances, A. y Pincus, H. A. (2002). DSM-IV-TR. Manual de diagnóstico diferencial. Barcelona: Masson.
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Fonseca, A. C. y Yule, W. (1995). Personality and antisocial behavior in children and adolescents: An enquiry into Eysenck's and Gray's theories. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 767-781.
- Forgas, J. P. (1985). *Interpersonal behaviour. The psychology of social interaction*. Sydney: Pergamon Press.
- Frances, A. y Ross, R. (2002). DSM-IV-TR. Estudio de casos. Guía clínica para el diagnóstico diferencial. Barcelona: Masson.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R. Christ, M. A. G. et al. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 289-294.

- Furnham, A. (1984). Personality, social skills, anomie and delinquency: A self report study of a group of normal non-delinquent adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 409-420.
- Furnham, A. y Thompson, J. (1991). Personality and self-reported delinquency. *Personality and individual Differences*, 12, 585-593.
- Galen, B. R. y Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica de la Salud*, 13, 197-215.
- Gaylord-Harden, N. K., Mance, G., Gipson, P. y Grant, K. E. (2008). Coping patterns of African American adolescents: A confirmatory factor analysis and cluster analysis of the children's coping strategies checklist. *Psychological Assessment*, 20 (1), 10-22.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A. y Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23-40.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. y Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychological adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.

- Gomá, M. (1995). Prosocial and antisocial aspects of personality. *Personality and Individual Differences, 19*, 125-134.
- Gomá, M. (1998). Personalidad y conducta arriesgada en mujeres. Resultados preliminares. En P. Sánchez y M. A. Quiroga (Eds.), *Perspectivas Actuales en la Investigación Psicológica de las Diferencias Individuales*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gullone, E. y Robertson, N. (2008). The relationship between bullying and animal abuse behaviors in adolescents: The importance of witnessing animal abuse. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 371-379.
- Harvey, J. y Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. *Australian Psychologist, 39* (1), 3-13.
- Heaven, P. C., Caputi, P., Trivellion-Scott, D. y Swinton, T. (2000). Personality and group influences on self-reputed delinquent behaviour. *Personality and Individual Differences, 28*, 1143-1158.
- Heller, S. S., Larrieu, J. A., D'Imperio, R. y Boris, N. W. (1999). Research on resilience to child maltreatment: Empirical considerations. *Child Abuse and neglect, 23*, 321-338.
- Herzberg, P. Y. y Roth, M. (2006). Beyond resilient, undercontrollers, and overcontrollers? An extension of personality prototype research. *European Journal of Personality, 20*, 5-28.

Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. y Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*, 94-104.

Hodges, E. V. E. y Perry, D. G. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems, 5*, 23-28.

Jamison, R. N. (1980). Psychoticism, deviancy and perception of risk in normal children. *Personality and Individual Differences, 28*, 1143-1158.

Jessor, R. (1992). From risk behavior in adolescence: A psychosocial frame work for understanding and action. En D. E. Rogers y E. Ginzburg (Eds.), *Adolescents at risk: Medical and social perspectives* (pp. 19-34). Boulder, CO: Westview.

Jessor, R. (1998). New Perspectives on adolescent risk behavior. En R Jessor (Ed.), *New Perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 1-10). Cambridge, NY: Cambridge University press.

Jessor, R. y Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic press.

Jessor, R., Van Den Bos, J., Banderín, J. Costa, F. M. y Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem bahavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology, 31*, 923-933.

Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *Psychology in the Schools, 21*, 47-64.

- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T. y Suchindran, C. (2008). The development of aggression during adolescence: Sex differences in trajectories of physical and social aggression among youth in rural areas. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1227-1236.
- Karver, M. S. (2006). Determinants of multiple informant agreement on child and adolescent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 242-253.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kircaldy, B. D., Eysenck, M. W. y Siefen, G. R. (2004). Psychological and social predictors of suicidal ideation among young adolescents. *School Psychology International*, 25 (3), 301-316.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1997). Peer victimization: cause o consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kolko, D. J. (1992). Characteristics of child victims of physical violence: Research findings and clinical implications. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 244-276.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Entonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23, 1253-1261.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. y Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46, 639-660.

- Lagerspetz, K. M., Bejorkvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lahey, B. y Cassady, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 475-486.
- Lahey, B. y Cassady, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 475-486.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Levental, T. y Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Luthar, S. S. y Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.

Luthar, S. S., Doernberger, C. H. y Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, 5 (4), 703-717.

Mackal, P. K. (1983; orig. 1979). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.

Manders, W. A., Scholte, R. H. J., Janssens, J. M. A. M. y De Bruyn, E. E. J. (2006). Adolescent personality, problem behaviour and the parent-adolescent relationship. *European Journal of Personality*, 20, 237-254.

Manga, D., Morán, C., Abella, V. y Barrio, S. (2007). La violencia escolar a través de la soledad autoinformada en la adolescencia temprana. En J. J. Gázquez, Pérez, M. C., Cangas, A. J. y N. Yuste (Comp.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 291-298). Grupo Editorial Universitario.

Martín, A. L. (1985). Values and personality: a survey of their relationship in the case of juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, 4, 519-522.

Martínez, M. R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56, 227-238.

Masten, A. S. y Reed, M. J. (2005). Resilience in development. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford: Oxford University Press.

- Masten, A. S., Best, K. M. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R. e Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud mental*, 25 (2), 32-37.
- Menesini, E., Modena, M. y Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *Journal of Genetic Psychology*, 170 (2), 115-133.
- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 38, 337-342.
- Mistry, R. McCarthy, W. J., Yancey, A. K., Lu, Y. y Patel, M. (2009). Resilience and patterns of health risk behaviors in California adolescents. *Preventive Medicine*, 48, 291-297.
- Morales-Vives, F., Codorniu-Raga, M. J. y Vigil-Colet, A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. *Psicothema*, 17, 96-100.
- Morán, C. (2005). *Estrés, burnout y mobbing. Recursos y estrategias de afrontamiento*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallear, P., Rohrbach, L. A. y Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315-335.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim Problem and Their Association with Eysenck's Personality Dimensions in 8 to 13 Years Olds. En *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.

Nabors, L. A. (2003). Evaluation in school-based health centers. *Psychology in the schools, 40*, 309-320.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.

National School Safety Center. (1995). *School Bullying and Victimization NSSC Resource Paper*. Malibu, CA: Autor.

Neary, A y Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences, 16*, 183-186.

Newman, M. L., Holden, G. W. y Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence, 28*, 343-357.

Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. En K. H. Rubin y J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993b). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510.

- Olweus, D., Mattsson, A., Schalling, D., y Low, H. (1988). *Circulating Testosterone Levels and Aggression in Adolescent Males: A Causal Analysis*. *Psychosomatic Medicine*, 50(3).
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C. et al. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 15-28.
- Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R. y Gamm, B. K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: Individual differences and link to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41 (1), 235-250.
- Passingham, R.E (1972). Crime and personality : a review of Eysenck's theory. En V.D. Nebylitsyn y J.A. Gray (Eds.), *Biological bases of individual behavior*. Londres : Academic Press.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A Longitudinal Study of Bullying, Dominance, and Victimization During the Transition from Primary School Through Secondary School. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (2), 259-280.
- Perry, D., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pervin, L. A. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.

- Piko, B. F., Keresztes, N. y Pluhar, Z. F. (2006). Aggressive behavior and psychosocial health among children. *Personality and Individual Differences, 40*, 885-895.
- Pinquart, M. (2009). Moderating effects of dispositional resilience on association between hassles and psychological distress. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 53-60.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggression and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30* (4), 479-491.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. y Liu. J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*, 159-171.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas – problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo – clase*. Tesis Doctoral. Ceuta: Universidad de Granada.
- Ricaud, M. C. (2004). Development of coping resources in childhood and adolescence. *Interdisciplinaria, (Número especial)*, 63-74.
- Richaud, M. C. y Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence, 39*, 701-709.
- Rigby, K. (1997) Bullying and suicide among children. *Beyond Bullying News, 2*, 3-4.

- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. En J. Juvenen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 310-331). Nueva York: The Guilford press.
- Rigby, K. y Bagshaw, D. (2001). The prevalence and hurtfulness of acts of aggression from peers experienced by Australian male and female adolescents at school. *Children of Australia*, 26, 36-41.
- Riggio, R. E., Watring, K. P. y Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support, and psychological adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15, 275-280.
- Rodríguez, J. M., Peña, E. y Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14, 476-482.
- Rosenberg, S. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubinstein, C. M., Shaver, P. y Peplau, L. A. (1979). Loneliness. *Human Nature*, 1, 59-65.
- Rushton, J. F. y Chrisjohn, R. D. (1981). Extraversion, neuroticism, psychoticism and self reported delinquency: evidence from eight separate samples. *Personality and Individual Differences*, 2, 11-20.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Saklofske, D. H. y Yackulic, R. A. (1989). Personality predictors of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 10 (4), 467-472.

- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos, *Manual de psicopatología* (pp. 4-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Sandler, I. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American Journal of Community Psychology*, 29, 19-61.
- Schmidt, M. E. y Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendship in overly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 53 (3), 439-460.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. y Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425-435.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad* (4ª Ed.). Madrid: Thomson.
- Shelton, K. H., Harold, G. T., Fowler, T. A., Rice, F. J., Neale, M. C. et al. (2008). Parent-child relations, conduct problems and cigarette use in adolescence: Examining the role of genetic and environmental factors on patterns of behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1216-1228.
- Sim, H. (2000). Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behaviour among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 647-659.

- Slaby, R. G. y Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Slee, P. T. y Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: the bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 273-282.
- 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 and Applied Social Psychology*, 7, 249-255.
- Smith, P. K. y Levan, S. (1995). Perceptions and Experiences of Bullying in Younger Pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 489-500.
- Smith, P. K., Singer, M. y Hoel, H. (2003). Victimization in the school and the workplace: are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 175-188.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully / Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.
- Storch, E. A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescents females. *Journal of Adolescence*, 27 (3), 351-362.
- Tedeschi, J. T., Smith, R. B., III y Brown, R. C., Jr. (1974). A reinterpretation of research on aggression. *Psychological Bulletin*, 81, 540-562.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.

Trentacosta, C. J. y Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 356-365.

Van Dam, C., De Bruyn, E. E. J. y Janssens, J. M. (2007). Personality, delinquency, and criminal recidivism. *Adolescence, 42*, 763-777.

Vanderbilt-Adriance, E. y Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 887-901.

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wienke, C. M., Green, A. E., Karver, M. S. y Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioural, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence, 32*, 193-211.

Wilson, G. S., Pritchard, M. E. y Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: the effects of gender and coping. *Journal of Adolescence, 28*, 369-379.

Woods, S., Done, J. y Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence, 32* (2), 293-308.

Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale; N.J.: Erlbaum.

Zillmann, D. (1984). *Connections between sex and aggression*. Hillsdale; N.J.: Erlbaum.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. y Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

ANEXOS

ANEXO I

FIABILIDAD DE LA ESCALA DE APOYO SOCIAL

ANEXO I

FIABILIDAD DE LA ESCALA DE APOYO SOCIAL

A. FAMILIA.

Summary for scale: Mean=16.4116 Std.Dv.=3.19160 Valid N:605
Cronbach alpha: .849016 Standardized alpha: .854263
Average inter-item corr.: .600495

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
APO3	12.02645	6.386077	2.527069	.717134	.800560
APO4	12.18678	5.903957	2.429806	.754434	.780466
APO8	12.61818	5.379835	2.319447	.683305	.818090
APO11	12.40331	6.362964	2.522492	.625351	.833747

B. AMIGOS.

Summary for scale: Mean=16.2562 Std.Dv.=3.23098 Valid N:605
Cronbach alpha: .879542 Standardized alpha: .879670
Average inter-item corr.: .647355

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
APO6	12.31570	6.130084	2.475901	.735063	.847168
APO7	12.21818	6.054876	2.460666	.757769	.838350
APO9	12.04298	6.199806	2.489941	.731009	.848765
APO12	12.19174	6.006212	2.450758	.733599	.847998

C. PERSONA ESPECIAL.

Summary for scale: Mean=16.2935 Std.Dv.=3.69318 Valid N:603

Cronbach alpha: .892912 Standardized alpha: .893767

Average inter-item corr.: .684031

	Mean if deleted	Var. if deleted	Stdv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
APO1	12.18408	8.024158	2.832695	.775696	.857828
APO2	12.13433	8.000198	2.828462	.790053	.852776
APO5	12.27363	7.555308	2.748692	.815582	.842007
APO10	12.28856	8.152225	2.855210	.679283	.894222

ANEXO II

FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DE SOLEDAD PERCIBIDA

ANEXO II

FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DE SOLEDAD PERCIBIDA

A. SOL_1

Summary for scale: Mean=13.1774 Std.Dv.=5.66097 Valid N:603
Cronbach alpha: .890937 Standardized alpha: .891646
Average inter-item corr.: .516846

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
SOL4	11.73964	26.37831	5.135982	.564767	.886325
SOL13	11.62355	24.98101	4.998100	.703462	.873942
SOL16	11.11609	25.83064	5.082385	.509236	.893138
SOL17	11.50083	23.77571	4.876034	.758688	.867805
SOL24	11.55224	24.31029	4.930547	.727962	.871142
SOL25	11.48756	23.61635	4.859665	.787320	.864893
SOL26	11.60531	24.27208	4.926670	.772353	.867195
SOL28	11.61692	25.84827	5.084119	.529433	.890616

B. SOL_2

Summary for scale: Mean=12.9884 Std.Dv.=5.83137 Valid N:604
Cronbach alpha: .875020 Standardized alpha: .879606
Average inter-item corr.: .480949

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
SOL12	11.38245	26.78916	5.175825	.484391	.878742
SOL14	11.46523	26.82495	5.179281	.635520	.859573
SOL18	11.37914	26.25857	5.124312	.670250	.855827
SOL19	11.19040	26.20712	5.119289	.649134	.857985
SOL20	11.33113	25.48307	5.048076	.687751	.853664
SOL21	11.70199	28.30854	5.320577	.645871	.861391
SOL22	11.24007	25.31157	5.031061	.706397	.851520
SOL23	11.22848	26.46436	5.144352	.652764	.857689

C. SOL_3

Summary for scale: Mean=17.6290 Std.Dv.=5.62409 Valid N:601
Cronbach alpha: .767050 Standardized alpha: .769477
Average inter-item corr.: .295667

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
SOL1	15.36273	25.51236	5.050976	.436862	.747170
SOL2	15.90849	26.07981	5.106840	.467233	.743319
SOL5	14.88852	25.18391	5.018357	.425994	.749415
SOL6	15.41431	23.55713	4.853569	.538939	.728495
SOL7	15.54576	25.01995	5.001995	.460721	.743137
SOL9	15.26622	23.46324	4.843886	.479853	.741271
SOL10	15.58403	25.94011	5.093143	.472828	.742292
SOL15	15.43261	25.09404	5.009396	.463782	.742608

C. SOL_4

Summary for scale: Mean=15.5847 Std.Dv.=5.58763 Valid N:602
Cronbach alpha: .771471 Standardized alpha: .786629
Average inter-item corr.: .320118

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
SOL3	13.45017	24.31064	4.930582	.497459	.742444
SOL8	13.28239	24.80730	4.980692	.424104	.755537
SOL27	14.14618	26.03511	5.102461	.444161	.752241
SOL29	14.09468	25.52426	5.052154	.541505	.739711
SOL30	12.81063	23.08374	4.804554	.483487	.746693
SOL31	13.99502	24.45346	4.945045	.536113	.736645
SOL39	13.22591	24.00212	4.899196	.374440	.771097
SOL40	14.08804	24.93079	4.993074	.581741	.732816

ANEXO III

FIABILIDAD DE LA ESCALA DE ACOSO ESCOLAR PERCIBIDO (AEP)

ANEXO III

FIABILIDAD DE LA ESCALA DE ACOSO ESCOLAR PERCIBIDO (AEP)

Summary for scale: Mean=12.7202 Std.Dv.=5.89343 Valid N:604

Cronbach alpha: .893100 Standardized alpha: .899965

Average inter-item corr.: .533693

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
SOL11	10.85596	26.40144	5.138233	.611381	.887036
SOL32	11.41391	29.17636	5.401515	.656541	.883539
SOL33	11.21192	26.37562	5.135720	.785185	.869192
SOL34	10.86755	25.82352	5.081685	.638183	.884893
SOL35	10.79801	25.29033	5.028949	.712102	.876161
SOL36	11.43543	28.90477	5.376316	.658449	.882796
SOL37	11.13245	25.78709	5.078099	.754536	.871197
SOL38	11.32616	27.86879	5.279089	.654053	.881475

ANEXO IV

FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DE AGRESIÓN

ANEXO IV

FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DE AGRESIÓN

A. FÍSICA.

Summary for scale: Mean=5.98013 Std.Dv.=3.09114 Valid N:604
Cronbach alpha: .826497 Standardized alpha: .827770
Average inter-item corr.: .623479

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
AGR2	3.554636	3.985425	1.996353	.731655	.714359
AGR9	4.021523	4.156821	2.038828	.750744	.689557
AGR12	4.384106	5.680277	2.383333	.598598	.844840

B. VERBAL.

Summary for scale: Mean=7.00826 Std.Dv.=2.22306 Valid N:605
Cronbach alpha: .606733 Standardized alpha: .607084
Average inter-item corr.: .340420

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
AGR3	4.357025	2.857657	1.690461	.386889	.546847
AGR6	4.409917	2.271637	1.507195	.451418	.454272
AGR8	5.249587	2.742665	1.656099	.414289	.509250

C. ENFADO.

Summary for scale: Mean=7.49587 Std.Dv.=2.38831 Valid N:605

Cronbach alpha: .523234 Standardized alpha: .508958

Average inter-item corr.: .280383

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
AGR1	4.444628	4.227100	2.055991	.095277	.748688
AGR10	5.350413	2.736715	1.654302	.482497	.170865
AGR11	5.196694	2.438997	1.561729	.484655	.139580

D. HOSTILIDAD.

Summary for scale: Mean=8.16529 Std.Dv.=2.76013 Valid N:605

Cronbach alpha: .675651 Standardized alpha: .674245

Average inter-item corr.: .412333

	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
AGR4	5.649587	3.725145	1.930063	.528267	.527130
AGR5	5.165289	3.671853	1.916208	.545779	.502962
AGR7	5.515702	4.388597	2.094898	.397007	.693006

ANEXO V

CARGAS DE LOS FACTORES DE LA ESCALA DE SOLEDAD

ANEXO V

Factor Loadings (Varimax normalized)
 Extraction: Principal components
 (Marked loadings are > .700000)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
SOL4	.541070	.095701	.225614	.331813
SOL13	.674723	.238075	.180575	.255035
SOL16	.434835	.146822	.371132	.138387
SOL17	.736173	.247768	.294740	.130459
SOL24	.778553	.120692	.270567	.093899
SOL25	.802443	.156814	.231220	.200979
SOL26	.737289	.188018	.259023	.258538
SOL28	.319612	.240522	.340315	.461656
SOL12	.060637	.577172	.016579	.101432
SOL14	.102035	.706247	.147380	.123389
SOL18	.180357	.728898	.119543	.076749
SOL19	.068144	.708776	.228171	.120877
SOL20	.091598	.766104	.051215	.062558
SOL21	.285996	.706088	.003466	.069663
SOL22	.087107	.774434	.169773	.086459
SOL23	.185024	.709613	.132230	.082966
SOL1	.326267	.160833	.493731	-.053771
SOL2	.252881	.041356	.533670	.073607
SOL5	.133819	.091948	.566643	.049875
SOL6	.216530	.020126	.554049	.203667
SOL7	.296525	.282894	.449552	.055385
SOL9	.066513	.003332	.548520	.377167
SOL10	.076339	.078706	.563879	.245547
SOL15	.026633	.239693	.534104	.205122
SOL3	.252810	.083395	.666560	.015073
SOL8	.165086	.076558	.642841	-.036055
SOL27	.200767	.073159	.130641	.756390
SOL29	.199084	.264752	.187440	.686013
SOL30	.156559	.104316	.475728	.295969
SOL31	.395843	.178218	.200234	.492965
SOL39	.111134	.084197	.387544	.216323
SOL40	.449179	.165034	.213777	.553114

ANEXO VI

CARGAS DE LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO DE AGRESIÓN

ANEXO VI

Factor Loadings (Varimax normalized)
Extraction: Principal components
(Marked loadings are > .700000)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
AGR2	.823072	.086799	.138165	-.128601
AGR9	.855481	.084557	.100121	-.116670
AGR12	.749646	.031295	.232548	.043998
AGR3	.103891	.105242	.850601	-.047179
AGR6	.248698	.173828	.609068	.269652
AGR8	.409431	.095328	.454582	.315377
AGR1	-.067110	-.041855	.133040	.810147
AGR10	.683878	.331109	.032773	.253028
AGR11	.551059	.347602	.190228	.317693
AGR4	.162107	.765219	.188877	-.085986
AGR5	.063374	.803542	.234552	-.103532
AGR7	.164528	.675045	-.139317	.354940

ANEXO VII

ESCALA DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO

Escala de Apoyo Social Percibido

Nombre _____ Edad _____ Sexo (varón) _____ (mujer) _____

Centro _____ Fecha _____

Se contesta a cada una de las 12 frases poniendo delante 1, 2, 3, 4 o 5 según consideres que ocurre en tu vida en los últimos meses. Se trata de expresar el grado del propio desacuerdo o acuerdo con lo que la frase dice.

1. En total desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Neutral	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
------------------------------	---------------------	---------------	------------------	--------------------------------

- _____ 1. Hay una persona especial que está junto a mí cuando lo necesito.
- _____ 2. Hay una persona especial con la que puedo compartir mis alegrías y mis penas.
- _____ 3. Mi familia intenta de verdad ayudarme.
- _____ 4. De mi familia, tengo la ayuda emocional y el apoyo que necesito.
- _____ 5. Tengo una persona especial que es una verdadera fuente de consuelo para mí.
- _____ 6. Mis amigos intentan de verdad ayudarme.
- _____ 7. Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.
- _____ 8. Puedo hablar de mis problemas con mi familia.
- _____ 9. Tengo amigos con los que puedo compartir mis alegrías y mis penas.
- _____ 10. Hay una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos.
- _____ 11. Mi familia está queriendo ayudarme a tomar decisiones.
- _____ 12. Puedo hablar de mis problemas con mis amigos.

Autocorrección.

A. Familia. Puntos en los siguientes ítems:

3 _____ 4 _____ 8 _____ 11 _____ Total familia = _____

B. Amigos. Puntos en los siguientes ítems:

6 _____ 7 _____ 9 _____ 12 _____ Total amigos = _____

C. Especial. Puntos en los siguientes ítems:

1 _____ 2 _____ 5 _____ 10 _____ Total especial = _____

Suma total (A+B+C) = _____

ANEXO VIII

ESCALA DE SOLEDAD PERCIBIDA

Escala de Soledad

Nombre _____ Sexo (varón) _____ (mujer) _____ Edad _____
 Colegio _____ Curso _____ Fecha _____

Instrucciones. En este cuestionario encontrarás una serie de situaciones que tú puedes experimentar con distinta frecuencia. Vete leyendo detenidamente cada frase y la vas puntuando de 1 a 5, en el espacio libre antes de la frase, según la frecuencia con que te ocurre lo expresado en ella. Por favor, contesta a todas las frases según la escala siguiente:

1	2	3	4	5
No te ocurre NUNCA	Te ocurre RARAS VECES	Te ocurre ALGUNAS VECES	Te ocurre A MENUDO	Te ocurre MUY A MENUDO

1. _____ Temo ser rechazado/a cuando otra persona me conoce más íntimamente.
2. _____ Me siento intimidado/a (o con miedo) por las personas del otro sexo.
3. _____ Tengo dificultad para hacer nuevos amigos si hay cambios en mi vida.
4. _____ Me siento triste porque no tengo amigos.
5. _____ Me reprocho a mí mismo/a cuando las cosas no me van bien.
6. _____ No soy considerado/a una persona especial por nadie del otro sexo.
7. _____ He llegado a la conclusión de que no lograré mis objetivos.
8. _____ Me cuesta adaptarme a nuevos lugares si hay cambios en mi vida.
9. _____ No puedo compartir mis sentimientos más íntimos con nadie del otro sexo.
10. _____ No sé cómo comportarme en situaciones sociales.
11. _____ Mis padres están distanciados afectivamente.
12. _____ Siento que mis amigos no me quieren.
13. _____ Siento que mis padres no me apoyan emocionalmente.
14. _____ No sé expresar mis sentimientos.
15. _____ Cuando propongo algo (salida, juego, actividad deportiva) nadie acepta mi idea.
16. _____ Me siento excluido/a por mis compañeros/as.
17. _____ Siento que no hay confianza entre los miembros de mi familia.
18. _____ Mis padres tienen poco tiempo para mí.
19. _____ Siento que hay un corte en la relación con mis padres.
20. _____ Me siento rechazado por mi familia.
21. _____ Siento que en mi familia no compartimos lo que nos pasa.
22. _____ Mis padres no me prestan atención cuando digo algo.
23. _____ Los otros chicos (o chicas) se ríen de mí.
24. _____ Pienso que mis compañeros/as de clase me critican y aíslan.
25. _____ No cuento para los demás.
26. _____ No tengo ningún amigo íntimo (o amiga) a quien pueda contar mis cosas.
27. _____ Dudo de que alguien me quiera.
28. _____ No tengo a nadie con quien tener una buena charla.
29. _____ Quiero tener más amigos.
30. _____ Entre mis compañeros/as no tengo con quien divertirme, salir, etc.
31. _____ Echo en falta a los/as amigos/as que tuve en otras aulas o colegios.
32. _____ Pienso que tengo mala suerte por no tener alguien de confianza en el colegio.

Autocorrección: Escala de Soledad

Debajo del número que tiene en la ESCALA de 32 frases, se pone la puntuación dada a la frase con ese número. Se puede seguir el orden que se quiera: **por grupos** (buscando los números de cada grupo en la ESCALA) o **siguiendo la ESCALA** (buscando el sitio del número en su grupo). Cuando estén las 8 puntuaciones del grupo, se suman y se pone el resultado en el recuadro grande de la derecha. Así con los cuatro grupos.

Grupo primero: 4,12,15,16,23,24,25,27

4	12	15	16	23	24	25	27	Suma (Grupo 1)

Grupo segundo: 11,13,17,18,19,20,21,22

11	13	17	18	19	20	21	22	Suma (Grupo 2)

Grupo tercero: 1,2,5,6,7,9,10,14

1	2	5	6	7	9	10	14	Suma (Grupo3)

Grupo cuarto: 3,8,26,28,29,30,31,32

3	8	26	28	29	30	31	32	Suma (Grupo 4)

ANEXO IX

ESCALA DE ACOSO ESCOLAR PERCIBIDO

Escala de Acoso Escolar Percibido

Nombre _____ Sexo (varón) _____ (mujer) _____ Edad _____

Colegio _____ Curso _____ Fecha _____

Instrucciones. En este cuestionario encontrarás una serie de situaciones que tú puedes experimentar con distinta frecuencia. Vete leyendo detenidamente cada frase y la vas puntuando de 1 a 5, en el espacio libre antes de la frase, según la frecuencia con que te ocurre lo expresado en ella. Por favor, contesta a todas las frases según la escala siguiente:

1	2	3	4	5
No te ocurre NUNCA	Te ocurre RARAS VECES	Te ocurre ALGUNAS VECES	Te ocurre A MENUDO	Te ocurre MUY A MENUDO

1. _____ Algunos/as de mi clase me miran mal y me desprecian.
2. _____ Hay quien abusa de mí en el colegio y nadie me defiende.
3. _____ Se meten conmigo porque no les caigo bien o no hago lo que quieren.
4. _____ A veces me siento solo y lo paso mal sin poderlo decir.
5. _____ Hay quien no me acepta en su grupo y dice falsedades de mí.
6. _____ Algunos/as me maltratan y no puedo defenderme ni pedir ayuda.
7. _____ Tengo que aguantar burlas de otros/as que me hacen sufrir.
8. _____ Siento que no tengo amigos/as que me defiendan de quienes maltratan.

Autocorrección

Debajo del número que tiene en la ESCALA, se pone la puntuación dada a la frase con ese número. Cuando estén las 8 puntuaciones, se suman y se pone el resultado en el recuadro grande de la derecha.

1	2	3	4	5	6	7	8	Suma

ANEXO X

CUESTIONARIO DE AGRESIÓN

CUESTIONARIO DE AGRESIÓN

Nombre _____ Sexo (varón) _____ (mujer) _____ Edad _____

Centro de estudios _____ Titulación _____

Curso universitario (de 1º a 5º) _____ Localidad _____ Fecha _____

Instrucciones. Los 12 ítems o enunciados de este cuestionario expresan comportamientos, pensamientos o sentimientos. Se pregunta en qué grado son característicos o propios de ti. Se contesta poniendo el número correspondiente delante de cada frase, según la tabla que viene a continuación. La información es del todo confidencial y sólo sirve para fines de investigación. Gracias por tu colaboración.

1	2	3	4	5
Nada	Muy poco	A medias	Bastante	Del todo

1. _____ Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.
2. _____ Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.
3. _____ A menudo no estoy de acuerdo con la gente.
4. _____ En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.
5. _____ Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.
6. _____ Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.
7. _____ Me pregunto por qué a veces me siento tan resentido por algunas cosas.
8. _____ Mis amigos dicen que discuto mucho.
9. _____ Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos.
10. _____ Algunas veces pierdo los estribos sin razón.
11. _____ Tengo dificultades para controlar mi genio.
12. _____ He amenazado a gente que conozco.

Autocorrección.

Se pasan a esta tabla las puntuaciones dadas a cada uno de los 12 ítems del Cuestionario, y se suman las de cada escala. La puntuación global es el resultado de sumar los totales de las 4 escalas.

Escala	Ítems por su número y puntuación en ellos			Total
Física	2=	9=	12=	
Verbal	3=	6=	8=	
Enfado	1=	10=	11=	
Hostilidad	4=	5=	7=	
Puntuación global obtenida en el Cuestionario de Agresión				

ANEXO XI

CUESTIONARIO EPQ-J DE EYSENCK

EPQ – J. Hoja de respuestas. Eysenck

Apellidos			Nombre	
Edad	Sexo Varón Mujer	Centro	Grupo	Fecha

Las preguntas siguientes se refieren a diferentes modos de pensar y sentir. Después de cada pregunta hay una columna que corresponde al **SI** y otra que corresponde al **NO**.
 Lee cada pregunta y contesta poniendo una cruz o aspa en la columna correspondiente al **SI** o en la correspondiente al **NO**, según sea tu modo de pensar o sentir. **No hay respuestas buenas o malas; todas sirven.** Tampoco hay preguntas truco.

		SI	NO
1	¿Te agrada que haya mucha animación a tu alrededor?		
2	¿Cambia tu estado de ánimo con facilidad?		
3	¿Piensas que los policías castigan para que les tengamos miedo?		
4	¿Alguna vez has querido llevarte más de lo que te correspondía en un reparto?		
5	Cuando la gente habla, ¿respondes en general rápidamente?		
6	¿Te aburres con facilidad?		
7	¿Te divierten las bromas que a veces pueden molestar a otros?		
8	¿Haces siempre inmediatamente lo que te piden?		
9	¿Frecuentemente te gusta estar solo?		
10	¿Te vienen ideas a la cabeza que no te dejan dormir por la noche?		
11	¿Siempre cumples todo lo que te dicen y mandan en el colegio?		
12	¿Te gustaría que otros chicos te tuviesen miedo?		
13	¿Eres muy alegre y animoso?		
14	¿Hay muchas cosas que te molestan?		
15	¿Te equivocas algunas veces?		
16	¿Has quitado algo que perteneciera a otro (aunque sea una bola o un cromó)?		
17	¿Tienes muchos amigos?		
18	¿Te sientes alguna vez triste sin motivo para ello?		
19	¿Algunas veces te gusta hacer rabiar mucho a los animales?		
20	¿Alguna vez has hecho como que no habías oído cuando alguien te estaba llamando?		
21	¿Te gustaría explorar un viejo castillo en ruinas?		
22	¿A menudo piensas que la vida es muy triste?		
23	¿Crees que tú te metes en más riñas y discusiones que los demás?		
24	En casa, ¿siempre acabas los deberes antes de salir a jugar a la calle?		
25	¿Te gusta hacer cosas en las que tengas que actuar con rapidez?		
26	¿Te molesta mucho que los mayores te niegue lo que pides?		
27	Cuando oyes que otro está diciendo palabrotas, ¿intentas corregirle?		
28	¿Te gustaría actuar en una comedia organizada en el colegio?		
29	¿Te sientes herido fácilmente cuando los demás encuentran fallos en tu conducta o trabajo?		
30	¿Te afectaría mucho ver a un perro que acaba de ser atropellado?		
31	¿Siempre has pedido disculpas cuando has dicho o hecho algo mal?		
32	¿Crees que alguno piensa que tú le has hecho una faena y quiere vengarse de ti?		
33	¿Crees que debe ser muy divertido hacer esquí acuático?		
34	¿Te sientes frecuentemente cansado sin ningún motivo para ello?		
35	En general, ¿te divierte molestar a los demás?		

		SI	NO
36	¿Te quedas siempre callado cuando las personas mayores están hablando?		
37	En general, ¿eres tú quien da el primer paso al hacer un nuevo amigo?		
38	Al acabar de hacer algo, ¿piensas, generalmente, que podrías haberlo hecho mejor?		
39	¿Crees que tú te metes en más peleas que los demás?		
40	¿Alguna vez has dicho una palabrota o has insultado a otro?		
41	¿Te gusta contar chistes o historietas divertidas a tus amigos?		
42	En clase, ¿te metes en más líos o problemas que los demás compañeros?		
43	En general, ¿recoges del suelo los papeles o basura que tiran los compañeros en clase?		
44	¿Tienes muchas aficiones o te interesas por muy diferentes cosas?		
45	¿Algunas cosas te hieren o te ponen triste con facilidad?		
46	¿Te gusta hacer picardías o jugarretas a los demás?		
47	¿Te lavas siempre las manos antes de sentarte a comer?		
48	En una fiesta o reunión, ¿te quedas sentado mirando en vez de divertirte y jugar?		
49	¿Frecuentemente te sientes "harto de todo"?		
50	¿A veces es bastante divertido ver como una pandilla molesta o mete miedo a un chico pequeño?		
51	¿Siempre te comportas bien en clase, aunque el profesor haya salido?		
52	¿Te gusta hacer cosas que te dan un poco de miedo?		
53	¿A veces te encuentras tan intranquilo que no puedes quedarte sentado mucho rato en una silla?		
54	¿Crees que los pobres tienen iguales derechos que los ricos?		
55	¿Has comido alguna vez más dulces de los que te permitieron?		
56	¿Te gusta estar con los demás chicos y jugar con ellos?		
57	¿Son muy exigentes contigo tus padres?		
58	¿Te gustaría ser paracaidista?		
59	¿Te preocupas durante mucho tiempo cuando crees que has hecho una tontería?		
60	¿Siempre comes todo lo que te ponen en el plato?		
61	¿Puedes despreocuparte de otras cosas y divertirte mucho en una reunión o fiesta animada?		
62	¿Piensas frecuentemente que la vida no merece la pena vivirla?		
63	¿Sentirías mucha pena al ver un animal cogido en un cepo o trampa?		
64	¿Has sido descarado alguna vez con tus padres?		
65	¿Normalmente tomas pronto una decisión y te pones con rapidez a hacer las cosas?		
66	¿Te distares con frecuencia cuando estás haciendo una tarea?		
67	¿Te gusta zambullirte o tirarte al agua en una piscina o en el mar?		
68	Cuando estas preocupado por algo, ¿te cuesta poder dormirte por la noche?		
69	¿Has sentido alguna vez deseo de "hacer novillos" y no ir a clase?		
70	¿Creen los demás que tú eres muy alegre y animoso?		
71	¿Te sientes solo frecuentemente?		
72	¿Eres siempre muy cuidadoso con las cosas que perteneces a otro?		
73	¿Siempre has repartido tus juguetes, caramelos o cosas con los demás?		
74	¿Te gusta mucho salir de paseo?		
75	¿Has hecho alguna vez trampas en el juego?		
76	¿Te resulta difícil divertirte en una reunión o fiesta animada?		
77	¿Te sientes unas veces alegre y otras triste, sin ningún motivo para ello?		
78	Cuando no hay una pelea cerca, ¿tiras los papeles al suelo?		
79	¿Te consideras una persona alegre?		
80	¿Necesitas con frecuencia buenos amigos que te comprendan y animen?		
81	¿Te gustaría montar en una motocicleta muy rápida?		