

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Violencia escolar
Incidencia del contexto familiar y desajuste psicológico asociado**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Lorena Alejandra Paredes Becerra

Directores

**Francisco Gil Rodríguez
Javier Martín Babarro
M^a de la Paz Toldos Romero**

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Violencia Escolar

**Incidencia del contexto familiar y desajuste psicológico
asociado**

TESIS DOCTORAL

Lorena Alejandra Paredes Becerra

Directores: Francisco Gil Rodríguez

Javier Martín Babarro

M^a de la Paz Toldos Romero

Madrid, 2015

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Copyright © Lorena Paredes B.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a los profesores que me han acompañado a lo largo de mi doctorado. Quiero destacar a quienes me acompañaron y guiaron durante mi primera etapa, al Dr. Miguel Garcia Saíz y al Dr. Juan Carlos Revilla por su tiempo, apoyo, y buena disposición. De manera especial a los profesores con quienes he podido desarrollar este trabajo, a los Drs. Francisco Gil, Javier Martin-Babarro y Maria de la Paz Toldos, por su disposición y confianza en mi trabajo, representan una fuente de inspiración para mí. Particularmente, quiero agradecer al Dr. Javier Martin-Babarro por aceptarme en su grupo de investigación, y con quien he aprendido infinitamente como investigadora, muchas gracias por compartir tus conocimientos, por tu paciencia y por brindarme en más de una ocasión una palabra de aliento. También quisiera agradecer al Dr. Juan Fernandez por su constante apoyo a lo largo de este trabajo, revisando cuantas veces fuese necesario este trabajo con valiosos aportes, sugerencias y comentarios.

A través de mi recorrido como estudiante de doctorado, encontré la generosidad, muchas veces un bien escaso, en amigos y compañeros de doctorado como los Drs. Mirko Antino y Stefano de Marco. Quiero agradecer especialmente a Mirko quien me mostró que con el cariño por las cosas que hacemos y la perseverancia es posible enfrentarse a cualquier desafío académico. Pero, por sobre todo quiero darle las gracias por su constante apoyo. Es él quien tuvo la idea de contactarme con el Dr. Francisco Gil y Dr. Javier Martin quienes aceptaron guiar mi trabajo y, desde ese momento confiado en mis capacidades.

He constatado una vez más, con quienes me rodean, el valor del amor incondicional, motor necesario para cualquier proceso de aprendizaje. En especial de mi marido Juan Pablo, compañero y cómplice, quien ha sido mi principal fuente de contención con su eterna paciencia y comprensión a lo largo de este proceso. Quisiera dar gracias a mis hijos Pablo Tomás y Juan José, el motor de mi vida, sin ellos este trabajo no tendría el mismo sentido. Muchas gracias a mi familia en especial de padres, hermano y cuñada y mi hermosa sobrina, su cariño me ha permitido enfrentar momentos difíciles. Quiero hacer un especial reconocimiento a mis padres, ejemplares investigadores de quienes he aprendido mil cosas que me han preparado para la vida, pero quizás la más importante, es que las investigaciones a nivel de doctorado no requieren más que cariño y mucha perseverancia. Una mención especial a mis abuelas, María Irene y Alicia, mujeres a la vanguardia quienes en múltiples ocasiones desafiaron su entorno defendiendo el eterno valor de la educación, sin ellas este trabajo no habría sido posible. Una vez más se ha puesto a prueba el valor de la amistad más sincera de Claudia, Magdalena y Alejandra, quienes no han dejado de alentarme y apoyarme, gracias por todo. Y gracias de corazón a la Sra. Blanca, nuestra “Oca”, por su compañía, cariño y compromiso con mi familia.

Lorena Paredes Becerra

Este trabajo se lo dedico con cariño a mis padres, Viviana y Mario.

Por hacer de mis sueños sus sueños... lo que yo interpreto, como amor incondicional.

El estudio (1) La victimización en el ámbito familiar y su influencia en el acoso escolar: Análisis desde una perspectiva de modelo ecológico-transaccional, estudio en revisión para ser enviado a la revista *Aggressive Behavior* una revista de la International Society for Research on Aggression.

El estudio (2) Depresión y autoestima en adolescentes con victimización simple y polivictimización en el contexto familiar y entre iguales, estudio en revisión para ser enviado a la revista *Journal of Child and Adolescent Psychology*.

El estudio (3) Un análisis del desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: la influencia del sexo y el nivel educativo, estudio en revisión para ser enviado a la revista *Psicología y Salud*.

Las investigaciones incluidas en la presente Tesis son parte de dos proyectos más amplios. Los dos primeros artículos surgen de una colaboración entre el Ministerio de Educación de México y la organización no gubernamental Educadores Sin Fronteras. En este sentido, los artículos (1) *Análisis de la victimización en el ámbito familiar y en el acoso escolar desde una perspectiva de modelo ecológico-transaccional: el efecto moderador del género y la edad*, (2) *Depresión y autoestima en adolescentes victimizados en el ámbito familiar y en el contexto de iguales: análisis de la victimización simple vs polivictimización*, son parte de un programa más amplio que tiene por objetivo la formación de diferentes agentes escolares sobre la detección y prevención de violencia escolar y familiar en 31 estados de México.

La tercera y última investigación, (3) *Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: un análisis evolutivo desde la educación primaria a la educación secundaria*, surge de una colaboración entre el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, la fundación ATRESMEDIA y los Departamentos de Metodología de las Ciencias del Comportamiento y de Psicología Evolutiva y de la Educación de la universidad Complutense de Madrid, como parte de un programa de educación orientado a mejorar la convivencia escolar de los centros educativos, lograr una prevención temprana de los problemas y generar una adecuada intervención.

INDICE GENERAL

RESUMEN	15
SUMMARY	19
PARTE I : INTRODUCCIÓN GENERAL	23
1 EL BULLYING EN LAS DIVERSAS DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	24
2 ELEMENTOS FUNDAMENTALES Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES	26
2.1 <i>Origen del concepto bullying</i>	26
2.2 <i>Definición y características principales</i>	27
2.3 <i>Tipologías de bullying</i>	28
3 LA INFLUENCIA DE LA EDAD Y SEXO SOBRE LA VICTIMIZACIÓN EN EL BULLYING.....	30
4 PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES Y EL BULLYING: EL CONTEXTO DE ESPAÑA Y MÉXICO	33
4.1 <i>Prevalencia en México</i>	34
4.2 <i>Prevalencia en España</i>	35
5 EL DESAJUSTE PSICOLÓGICO EN LA VICTIMIZACIÓN POR BULLYING	36
5.1 <i>Depresión</i>	37
5.2 <i>Autoestima</i>	38
6 EL CONTEXTO FAMILIAR Y EL BULLYING: LA PERSPECTIVA DEL MODELO ECOLÓGICO-TRANSACCIONAL.....	38
6.1 <i>Maltrato infantil y negligencia</i>	42
PARTE II : OBJETIVOS.	45
1 OBJETIVO GENERAL	45
2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	45
PARTE III : METODOLOGÍA	47
1 DESAFÍOS METODOLÓGICOS ACTUALES.....	47
2 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA.....	47
PARTE IV : DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	51
ESTUDIO 1 : LA VICTIMIZACIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN EL ACOSO ESCOLAR: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL MODELO ECOLÓGICO-TRANSACCIONAL.....	51
ESTUDIO 2 DEPRESIÓN Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES CON VICTIMIZACIÓN SIMPLE Y POLIVICTIMIZACIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y ENTRE IGUALES	77
ESTUDIO 3 : UN ANÁLISIS DEL DESAJUSTE PSICOLÓGICO DE LAS VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR: LA INFLUENCIA DEL SEXO Y EL NIVEL EDUCATIVO	101

PARTE V : DISCUSIÓN INTEGRADORA..... 121

PARTE VI : REFERENCIAS 133

ANEXO I DESCRIPCION DE CUESTIONARIOS 161

ANEXO II DIAGRAMAS..... 175

INDICE DE TABLAS

TABLA 1.1 MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LOS TIPOS DE VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES (VICTIMIZACIÓN INDIRECTA, DIRECTA Y CIBERBULLYING) Y MALTRATO EN LA FAMILIA (NEGLIGENCIA Y ABUSO EMOCIONAL, NEGLIGENCIA Y ABUSO FÍSICO Y ABUSO SEXUAL).	64
TABLA 1.2 CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO (LOS CHICOS EN LA PARTE INFERIOR DE LA DIAGONAL Y LAS CHICAS EN LA PARTE SUPERIOR).	66
TABLA 1.3 ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE SOBRE LA VICTIMIZACIÓN EN EL BULLYING (INDIRECTA, DIRECTA Y CIBERBULLYING) DEL MALTRATO EN EL ÁMBITO FAMILIAR (FÍSICO, EMOCIONAL, SEXUAL) Y LA NEGLIGENCIA (FÍSICA Y EMOCIONAL).	68
TABLA 2.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONES DE PEARSON ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO	91
TABLA 2.2 ANOVA UNI-FACTORIAL DE LA DEPRESIÓN Y LA AUTOESTIMA PARA LOS DIFERENTES TIPOS DE VICTIMIZACIÓN SIMPLE Y POLIVICTIMIZACIÓN EN EL MICROSISTEMA DE IGUALES	92
TABLA 2.3 ANOVA UNI-FACTORIAL DE LA DEPRESIÓN Y LA AUTOESTIMA PARA LOS DIFERENTES TIPOS DE VICTIMIZACIÓN EN FUNCIÓN DE TIPO DE VICTIMIZACIÓN Y POLIVICTIMIZACIÓN SUFRIDA EN EL MICROSISTEMA FAMILIAR.	92
TABLA 2.4 ANOVA UNI-FACTORIAL DE LA DEPRESIÓN Y LA AUTOESTIMA PARA LA VICTIMIZACIÓN SUFRIDA EN FUNCIÓN DEL MICROSISTEMA (FAMILIA, ENTRE IGUALES, AMBOS).	93
TABLA 3.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES EN EL ALUMNADO	114
TABLA 3.2 TIPOS DE VICTIMIZACIÓN Y GÉNERO COMO PREDICTORES DEL DESAJUSTE PSICOLÓGICO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	115

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.1 EFECTO DE INTERACCIÓN DEL SEXO SOBRE LA ASOCIACIÓN ENTRE EL ABUSO SEXUAL Y LA VICTIMIZACIÓN INDIRECTA..	68
FIGURA 1.2 EFECTO DE INTERACCIÓN DEL SEXO SOBRE LA ASOCIACIÓN ENTRE EL ABUSO SEXUAL Y LA VICTIMIZACIÓN DIRECTA.....	69
FIGURA 1.3 EFECTO DE INTERACCIÓN DEL SEXO SOBRE LA ASOCIACIÓN ENTRE EL ABUSO SEXUAL Y EL CIBERBULLYING.....	70
FIGURA 1.4 EFECTO DE INTERACCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO SOBRE LA ASOCIACIÓN ENTRE EL ABUSO SEXUAL Y LA VICTIMIZACIÓN INDIRECTA.	70
FIGURA 1.5 EFECTO DE INTERACCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO SOBRE LA ASOCIACIÓN ENTRE EL ABUSO SEXUAL Y EL CIBERBULLYING.	71
FIGURA 2.1 NIVELES DE DEPRESIÓN Y AUTOESTIMA EN FUNCIÓN DE LOS CONTEXTOS EN DONDE SE PRODUCE LA VICTIMIZACIÓN..	94

Violencia escolar: Incidencia del contexto familiar y del desajuste psicológico asociado

Resumen

El creciente interés por las relaciones entre iguales en el contexto educacional ha contribuido a la redefinición de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como dinámicas esencialmente sociales y, por tanto, objeto de diversas disciplinas de las ciencias sociales, entre ellas la psicología social. En paralelo, está recibiendo especial atención el sub-tipo de violencia entre pares denominado *bullying*, considerado como un problema crítico a escala internacional (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004), que amenaza con afectar la capacidad de desarrollo de los estudiantes en su dimensión psicológica, social y académica (Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002), amenazando los espacios de convivencia y generando un clima de miedo e inseguridad, tanto para las víctimas como para los agresores, así como para toda la comunidad educativa. Es así como la violencia entre iguales en sus diversas formas, incluyendo el bullying, comienzan a situarse como una temática central en la investigación de las ciencias sociales (Hong & Espelage, 2012; Jose, Kljakovic, Scheib, & Notter, 2012).

El objetivo general de la Tesis es profundizar en el conocimiento sobre las diferentes dinámicas de violencia entre iguales y en diferentes contextos educacionales, mediante la elaboración de tres investigaciones basadas en el modelo social-ecológico, originalmente propuesto por Bronfenbrenner (1977) y poner a prueba empíricamente las relaciones previamente planteadas entre diferentes variables individuales y contextuales, de diferentes contextos y niveles, con especial énfasis en el ámbito familiar, así como determinar las consecuencias de la victimización por acoso escolar sobre el ajuste emocional. Los objetivos específicos son: 1) determinar la prevalencia de la victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales, a través del análisis de los diversos subtipos, 2) análisis de las relaciones específicas entre los distintos tipos de victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales, 3) comprender el impacto emocional de la victimización tanto en el microsistema familiar como en el de iguales, a través del análisis del desajuste psicológico de dificultades de tipo

internalizante (ansiedad, depresión, autoestima, retraimiento y somatización), 4) análisis de la polivictimización respecto a la victimización simple, en el microsistema familiar y en el microsistema de las relaciones entre iguales, considerando tanto el análisis separado de cada contexto como el análisis de ambos contextos de manera conjunta, 5) análisis evolutivo, durante las etapas de educación primaria y secundaria, sobre la relación entre la victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales, 6) análisis de la influencia del género sobre la relación entre victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales, 7) análisis de la influencia del sexo y la etapa educativa sobre el desajuste psicológico de las víctimas en el microsistema de relaciones entre iguales.

Para lograr estos objetivos, la Tesis está estructurada sobre tres estudios independientes, que tratan diferentes aspectos de la agresión y victimización entre iguales en contextos educativos como son: (1) *Análisis de la victimización en el ámbito familiar y en el acoso escolar desde una perspectiva de modelo ecológico-transaccional: el efecto moderador del género y la edad*, (2) *Depresión y autoestima en adolescentes victimizados en el ámbito familiar y en el contexto de iguales: análisis de la victimización simple frente a la polivictimización* y, (3) *Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la educación secundaria*.

A continuación se describen brevemente los principales resultados de los tres estudios:

Estudio 1: se encontró una sólida asociación entre la victimización en el contexto familiar y el bullying en el ámbito educativo. Esto se produjo específicamente en aquellos tipos de maltrato donde uno de los progenitores o tutores ejercía un rol de agresor activo en el sistema familiar, en comparación con aquellos otros tipos en donde predomina un rol de negligencia o abandono. En cuanto a los análisis de las diferentes clases de maltrato infantil, podemos señalar que tanto el abuso emocional como el abuso sexual tienen una clara incidencia en los tres tipos de victimización en el bullying, mientras que el abuso físico está relacionado con el maltrato indirecto y directo. El análisis del sexo como variable moderadora, mostró un efecto de interacción sobre la relación entre la victimización sufrida en el contexto familiar y el tipo de bullying en el contexto escolar.

Los niños que dijeron haber sufrido abuso sexual, físico o emocional en el contexto familiar mostraron mayores niveles de bullying en el ámbito escolar. Respecto al análisis de la influencia del nivel educativo sobre la relación entre el maltrato en el ámbito familiar y entre iguales, los resultados mostraron que en educación primaria los estudiantes que sufrieron mayor negligencia emocional mostraron mayores niveles de ciberbullying; mientras que en la educación secundaria los estudiantes que sufrieron abuso sexual mostraron mayor victimización indirecta, así como victimización por ciberbullying.

Estudio 2: los resultados mostraron un mayor desajuste psicológico en los adolescentes victimizados tanto en el contexto familiar como en el contexto entre iguales, en comparación con aquellos adolescentes no victimizados. El desajuste psicológico, en aquellos adolescentes victimizados en el contexto familiar exclusivamente, ha sido superior que en el contexto entre iguales. Aparece una fuerte asociación entre el abuso emocional y la depresión. Asimismo, la depresión fue más discriminante que la autoestima, entre sujetos no victimizados que en sujetos victimizados, en el contexto de las relaciones entre iguales. Además, se confirma que la victimización, independiente del contexto dentro del cual ocurra, incide negativamente sobre los niveles de autoestima. Si bien se encontraron mayores niveles de desajuste en aquellos adolescentes polivictimizados, las diferencias no fueron estadísticamente significativas con respecto a aquellos que sufrían una única forma de victimización, en la familia o en un contexto de iguales. Por último, cabe señalar que hay mayores niveles de depresión y baja autoestima en aquellos adolescentes victimizados en ambos contextos, en comparación con aquellos adolescentes que sufren victimización sólo dentro del contexto educativo.

Estudio 3: los resultados mostraron que la victimización está asociada a todos los factores de internalización medidos, destacando la asociación entre victimización por bullying y depresión, así como con la autoestima y el retraimiento. En cuanto a diferencias según el nivel educativo, los resultados mostraron un mayor grado de desajuste psicológico en las víctimas durante la etapa de educación primaria en comparación con el desajuste durante la etapa de educación secundaria. Por último, los niveles y tipos de desajuste psicológico en educación primaria de los niños y las niñas victimizados fueron similares, mostrando ambos sexos ansiedad, depresión, baja autoestima y retraimiento, exceptuando

la somatización, en donde exclusivamente las niñas victimizadas presentaron puntuaciones elevadas. En los niños los problemas de internalización se relacionan con la victimización directa, mientras que en el caso de las niñas se relaciona con la victimización más indirecta, de tipo social.

School Violence: The influence of family context and associated psychological maladjustment.

Summary

The raising interest in peer relations as an important aspect in the teaching and learning processes in the educational system, have contributed to the redefinition of education as an essentially social process. In this sense, education can be conceptualized as the sum of multiple social interactions at different levels, and is therefore at the domain of multiple disciplines of social science, especially of social psychology. In parallel, special attention has been drawn to a specific type of peer violence called *bullying*, considered a critical problem for school communities at an international level (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004). School violence undermines the psychological, social and academic capacities of students (Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002), threatening school climate by generating a context of fear and insecurity for their victims, aggressors and for the school community in general. For these reasons school violence, in its multiple forms, is one of the central focuses of investigations in social sciences (Hong, Espelage, 2012; Jose, Kljakovic, Scheib, & Notter, 2012).

The general aim of this thesis is to expand the existing knowledge on the different forms of peer victimization in different educational contexts, specifically in Mexico and Spain, by the elaboration of three independent studies based on the ecological-transactional model of child maltreatment (Cicchetti & Lynch, 1993), and social-ecological model of bullying (Swearer & Espelage, 2004), both based on the original work of Bronfenbrenner (1977). In all three studies we will provide empirical information that will contribute to establish relationships between several variables, with special interest in the influence that family context, specifically child maltreatment, has over peer victimization, as determining the impact of peer victimization and bullying on psychological adjustment. We have proposed seven specific objectives: 1) determine the prevalence of different forms of child maltreatment and peer victimization, 2) describe the associations between different forms of child maltreatment and peer victimization, 3) explore and describe the emotional impact of different forms of child maltreatment and peer victimization, by analyzing there

associations with internalizing problems such as anxiety, depression, low self-esteem, social withdrawal and somatization, 4) explore the impact of a single form of victimization as well as multiple forms of victimization, in family and educational context, on psychological adjustment, 5) elaborate a developmental perspective of the association between child maltreatment and peer victimization, by analyzing its impact on psychological adjustment in children and adolescents, 6) determine the effect of sex in child maltreatment, peer victimization and the association between child maltreatment and peer victimization, 7) determine the influence of sex and educational level over the association between peer victimization and bullying and psychological adjustment.

The present thesis is structured around three independent studies, that treat different aspects of peer victimization and bullying in school context: (1) *Analysis of victimization in family context and peer victimization from an ecological-transactional model: the moderating effect of sex and age*, (2) *Depression and self-esteem in adolescents victimized in family and in school context: analysis of independent and combined forms of victimization* and, (3) *Psychological adjustment of victims of school violence: a developmental perspective*.

The first study aimed to analyze the relationship between different forms of child maltreatment and the development of different forms of victimization by bullying, as well as to determine the effect of sex and educational level over their possible association. To accomplish this objective a self-report questionnaire on child maltreatment and bullying victimization was carried out on 2415 Mexican students, 1268 girls and 1147 boys. The age ranged between 9 and 15 year olds, with 884 of the students from the elementary level and 1531 students from high school. The results showed that emotional abuse was clearly associated with all three types of victimization by bullying, as physical abuse was associated with direct and indirect bullying. Sex and educational level moderated the effect of the relationship between child maltreatment and bullying victimization. Specifically, sex moderated the relationship between sexual abuse and all three types of bullying in boys. The level of education showed its moderating effect in elementary students over the relationship between emotional neglect and cyberbullying, and in students from high school level over the relationship between sexual abuse and indirect and cyberbullying.

The second study aimed to explore and describe the relationship between child maltreatment and peer victimization, both independently and combined, over depression and self-esteem. Self-report questionnaires on child maltreatment, peer victimization, depression and self-esteem were completed by 631 Mexican adolescents, 356 girls and 275 boys, with an age range between 12 and 17 year olds. The results show heightened levels of psychological maladjustment were associated with adolescents that are victimized at home or by their peers, compared to non-victimized students. The results also showed decreased levels of psychological adjustment were more associated with child maltreatment, rather than with peer victimization. Further, adolescents who suffer child maltreatment and peer victimization show higher levels of depression and low self-esteem, when compared with adolescents who suffer only child maltreatment or peer victimization.

The aim of the third study was to explore and describe the relationship between bullying victimization and internalizing problems, considering the effect of sex and educational level. A combination of self-reports and peer-nomination were completed by 1764 students from Madrid, 829 girls and 935 boys, with an age range from 9 year olds to 16 years old. The results showed that victimization by bullying was associated with all of the internalizing factors measured, showing a heightened association with depression, low self-esteem and social withdrawal. Also, there were no differences in the level of internalizing problems between boys and girls, although the internalizing problems in boys were associated with direct forms of victimization, while in girls internalizing problems were associated with social victimization. Furthermore, these results showed differences in the relationship between victimization and internalizing problems when considering age, heightened levels of internalizing problems are shown by students in primary levels of education.

PARTE I : INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente capítulo organiza el corpus bibliográfico que respalda el desarrollo de los tres estudios que componen la presente Tesis. Para una mejor comprensión, la información se organizó de la siguiente manera:

La Parte I es una introducción general que incluye, en primer lugar, la importancia del estudio de la violencia entre iguales en las ciencias sociales. En segundo lugar, el desarrollo de los elementos fundamentales de la violencia entre iguales, con una breve descripción del origen del concepto, su definición, así como las diversas dificultades que existen en la operacionalidad del concepto, además de una breve descripción de las tipologías más utilizadas en las investigaciones contemporáneas que permiten diferenciar y categorizar las diferentes formas de bullying. En tercer lugar, una breve síntesis de las diferencias en las cifras de prevalencia del bullying en función de la edad y el género, y las principales explicaciones desarrolladas para dar cuenta de esas diferencias. En cuarto lugar, una breve descripción del alcance de la problemática de la violencia entre iguales y el bullying a escala macrosocial a través de su prevalencia. En quinto lugar, una síntesis de sus principales consecuencias en el desajuste psicológico, incluyendo las dos variables medidas en las investigaciones: la internalización como variable global, así como la depresión y la autoestima de forma más específica. Y por último, una breve síntesis del modelo ecológico-transaccional, el marco de referencia utilizado para el diseño de los tres estudios, así como el análisis de sus resultados. Dentro del modelo ecológico-transaccional, se resalta el papel de diversas características de las relaciones familiares que se constituyen en factores de riesgo para la violencia entre iguales, con especial atención en el maltrato infantil y la negligencia.

En la Parte II se describen el objetivo general y los objetivos específicos que han guiado la presente Tesis, y los tres estudios realizados.

En la Parte III se, describen los principales desafíos metodológicos en el campo de investigación de la violencia entre iguales y el bullying, así como una breve síntesis de los diseños de investigación, los instrumentos, y los análisis de datos utilizados en los tres estudios.

En la Parte IV de la Tesis se incluyen las tres investigaciones realizadas. Estudio 1: análisis de la victimización en el ámbito familiar y el acoso escolar desde una perspectiva de modelo ecológico-transaccional: el efecto moderador del género y la edad. Estudio 2: depresión y autoestima en adolescentes victimizados en el ámbito familiar y en el contexto de iguales: análisis de la victimización simple frente a la polivictimización. Estudio 3: desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la educación secundaria.

La Parte V es el desarrollo de una discusión elaborada a través de los objetivos específicos planteados para la presente Tesis y los resultados principales de los tres estudios, además de sus principales implicaciones.

La Parte VI incluye la lista de referencias utilizadas.

Por último, los Anexos I y II con la descripción de los cuestionarios utilizados en las tres investigaciones, así como un conjunto de diagramas elaborados para facilitar la descripción y comprensión de los resultados principales de los tres estudios.

1 El bullying en las diversas disciplinas de las ciencias sociales

Durante la década de los ochenta surge el reconocimiento y una revalorización de las relaciones entre los iguales como elemento fundamental en la educación. Se sostiene que dichas relaciones no sólo son el pilar fundamental a través del cual se alcanza el desarrollo psicosocial saludable, sino que, además, las relaciones sociales dentro del contexto educacional son necesarias para el alcance de las metas académicas (Johnson, 1981). Mediante las relaciones sociales en contextos educacionales se produce el intercambio de conocimientos y habilidades en al menos dos niveles: la relación entre profesor y estudiante y las relaciones entre iguales.

El creciente interés por las relaciones entre iguales en el contexto educacional ha contribuido a la redefinición de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como dinámicas esencialmente sociales y, por tanto, objeto de estudio de diversas disciplinas de las ciencias sociales, entre ellas la psicología social. En paralelo a esto, especial atención se ha prestado al sub-tipo de violencia entre iguales, denominado *bullying*, considerado como un problema

crítico a escala internacional (Nansel *et al.*, 2004), que amenaza los espacios de convivencia escolar y genera un clima de miedo e inseguridad para las víctimas, los agresores y para la comunidad educativa en su totalidad. Tanto para los agresores como para las víctimas, las diferentes dinámicas de acoso escolar conllevan serias implicaciones psicológicas, sociales y académicas (Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002).

La violencia entre iguales o acoso escolar, en sus diversas formas, incluyendo el bullying, se sitúan como una temática central en la investigación de las ciencias sociales (Hong & Espelage, 2012; Jose *et al.*, 2012). Si bien las investigaciones sobre bullying comenzaron en Escandinavia, en la actualidad la mayoría de los países europeos, así como Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos presentan abundantes investigaciones en este ámbito. Los estudios sobre violencia entre iguales han tenido un crecimiento extraordinario. Berger (2007) indica que el incremento en el número de referencias de publicaciones que aluden al concepto de bullying ha aumentado significativamente a partir de finales de la década de los setenta. En esta misma línea, entre los años 1980 y 2009, las publicaciones científicas se han casi triplicado, desde 600 a más de 2000 artículos (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). A través de estas investigaciones se han documentado diferentes variables relacionadas con la violencia entre iguales, tanto de factores de protección como de factores de riesgo (Cook *et al.*, 2010), y comienzan a construirse diferentes modelos teóricos que integran los resultados de las investigaciones desarrolladas hasta el momento (Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland, & Coyne, 2009). Desde la psicología se han propuesto diferentes modelos que explican las dinámicas de bullying: teorías evolutivas, teoría del apego, teorías del aprendizaje social, teorías social-cognitivas y teorías socio-culturales (Monks *et al.*, 2009).

La preocupación por la violencia entre iguales en contextos educativos no se encuentra restringida al ámbito académico, sino que se extiende y compromete a la sociedad en diferentes niveles, tanto a escala microsocial como macrosocial. A escala microsocial, los colegios se han visto en la necesidad de crear planes de convivencia orientados a la prevención e intervención de dinámicas de bullying, en las cuales se promueve y facilita la resolución y mediación de conflictos entre iguales. Mientras que a escala macrosocial, el gobierno y los legisladores también han considerado el bullying

como una problemática social de alta prioridad y, por tanto, han desarrollado en conjunto acciones que obligan a los colegios a responsabilizarse legalmente de cualquier práctica que ponga en riesgo el derecho de todos los niños y adolescentes a acceder a ambientes de enseñanza y aprendizaje seguros (Ahmed & Braithwaite, 2004).

2 Elementos fundamentales y antecedentes históricos de la violencia entre iguales

A partir del diseño de los tres estudios se espera aportar datos que permitan comprender las relaciones entre las diversas formas de violencia entre iguales y sus consecuencias sobre el desarrollo psicosocial y el ajuste psicológico de los niños y adolescentes. De igual manera, se espera validar empíricamente los aportes previos elaborados a partir del modelo social-ecológico para la violencia entre iguales (Espelage & Swearer, 2003; Hong & Espelage, 2012; Hong, Espelage, Grogan-Kaylor, & Allen-Meares, 2012), que considera las dinámicas de bullying como producto de influencia de múltiples contextos y que, a su vez, están inmersos en múltiples niveles. Bajo este modelo teórico, destacamos la relación entre el contexto familiar y el educativo, concretamente, la victimización producto de las diferentes formas de maltrato y negligencia infantil, así como la victimización a través de la violencia entre iguales, así como la transferencia de conductas agresivas de un contexto a otro. Los resultados de la presente Tesis poseen implicaciones importantes para el desarrollo de programas de prevención e intervención, para desarrollar e implementar estrategias que enfrenten ambos focos de victimización en forma conjunta y para poder así aumentar su eficacia.

2.1 Origen del concepto bullying

Heinemann (1972) fue uno de los primeros en escribir sobre el *bulllying* (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002), al utilizar el término *mobbing*, para referirse a una dinámica social violenta en la cual un grupo de individuos agrede de manera rápida y súbita a otro individuo (Lagerpetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982). Pese a estas contribuciones de Heinemann (1972), la comunidad científica establece el origen del concepto de *bullying* en los trabajos de Olweus (1972). Desde la publicación de su primer libro *-Aggression in Schools: Bullies and whipping boys-* (Olweus, 1978), sus trabajos han servido de fuente de

inspiración para numerosos investigadores de todo el mundo -Australia, Canadá, Finlandia, Irlanda, Italia, Japón, Holanda, Nueva Zelanda, España, Suiza y Estados Unidos- (Berger, 2007; Smith *et al.*, 2002). Desde entonces existe un creciente aumento en el interés por el *bullying* como fenómeno social (Berger, 2007; Monks & Coyne, 2011; Smith *et al.*, 2002), convirtiéndose en objeto de investigación de diversas disciplinas, dentro del campo de la educación y de las ciencias sociales (Smith *et al.*, 2002; Carrera, De Palma, & Lameiras, 2011). Hoy ya contamos con un número importante de investigaciones y libros sobre violencia entre iguales y *bullying*, que han contribuido a la comprensión de dicha problemática social (Berger, 2007; Carrera, De Palma, & Lameiras, 2011; Monks & Coyne, 2011).

En estos más de 40 años de investigación, la comunidad científica que sigue los trabajos de Olweus (1978) ha explorado y evaluado la definición de *bullying*, ha determinado su prevalencia e incidencia a través de diferentes poblaciones, ha estudiado sus causas y consecuencias, y a partir de todo ello se han desarrollado diferentes estrategias de prevención e intervención (Carrera, De Palma, & Lameiras, 2011; Smith *et al.*, 2002). A pesar de estas contribuciones y avances en el conocimiento de las dinámicas de violencia entre iguales, concretamente el *bullying*, es necesario puntualizar que el progreso en cada una de estas áreas de investigación no ha sido homogéneo. Entre las áreas más desarrolladas están los estudios que se han centrado en la definición del concepto de *bullying* (Berger, 2007; Smith *et al.*, 2002), así como los estudios que han intentado determinar su incidencia y prevalencia a partir de múltiples muestras en diferentes poblaciones (Berger, 2007).

2.2 Definición y características principales

Quizás uno de los aspectos más complejos, para académicos e investigadores, haya sido el intentar delimitar qué se entiende por *bullying* (Espelage & Swearer, 2003). En la bibliografía sobre *bullying* existen múltiples definiciones (Monks & Smith, 2006) y formas de operacionalizar este problema social (Hong & Espelage, 2012), que varían en función tanto de las diversas conceptualizaciones (Espelage & Swearer, 2003), como de factores culturales, como por ejemplo el idioma (Smith *et al.*, 2002). La falta de una definición común de *bullying*, se traduce en una falta de criterios para unificar los resultados de las

diferentes investigaciones, impidiendo una determinación clara de su alcance y su impacto a escala individual y social.

Como se mencionó anteriormente, Olweus (1972) fue el primer investigador en introducir el concepto de bullying, catalogado en aquel entonces como un subtipo de conducta violenta, ejercida dentro de las relaciones entre iguales, caracterizado por acciones negativas, intencionales, reiterativas y que implican un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor (Olweus, 1993; Thomas, Connor, & Scott, 2014). A partir de este punto se han elaborado diversas definiciones de bullying. Entre estas múltiples definiciones es posible distinguir un conjunto de elementos comunes que permiten caracterizar este tipo de violencia entre iguales: a) puede ser clasificado como un subtipo de conducta violenta, b) involucra una amplia gama de conductas de tipo físico, psicológico, y/o social, c) de carácter reiterativo y, por tanto, se mantienen en el tiempo, d) es una conducta intencionada, e) se asume que la conducta violenta no es generada por la víctima, f) el abuso puede ocurrir entre individuos, entre un grupo y un individuo o entre grupos de individuos (Carrera, De Palma, & Lameiras, 2011; Farrington, 1993; Olweus, 1993; Rigby, 2002). Sin embargo, algunos investigadores no están de acuerdo con todos los elementos de esta definición, cuestionando algunos de ellos (Guerin & Hennessy, 2002). Aunque los elementos de intencionalidad, repetitividad y desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima son ampliamente utilizados en las investigaciones sobre bullying, aún no existe un consenso sobre cómo dichos elementos se transfieren a los instrumentos de evaluación y así poder ser evaluados (Carrera, De Palma, & Lameiras, 2011; Swearer & Hymel, 2015). En este contexto, hay autores que plantean que la violencia entre iguales no necesariamente debe ser repetitiva para ser considerada como bullying, cuestionando el énfasis puesto por la comunidad científica en el bullying, dejando de lado otras formas de victimización entre iguales que poseen consecuencias tan negativas como el bullying (Besag, 1989; Finkelhor, Turner, & Hamby, 2012).

2.3 Tipologías de bullying

Tradicionalmente, la bibliografía sobre bullying se ha centrado principalmente en las formas de victimización, producto de ataques físicos y que ocurren principalmente en niños (McDougall & Vaillancourt, 2015; Monks & Coyne, 2011). Sin embargo, a partir de la

década de los noventa surgen conceptualizaciones alternativas sobre las formas de violencia entre iguales, entendiendo que el *bullying* puede manifestarse de múltiples formas (Monks & Coyne, 2011; Swearer & Hymel, 2015). El *bullying* puede adoptar diversas formas en función de tipo de agresión y, por tanto, pueden ser agrupadas en diferentes categorías. El *bullying físico* consiste en la utilización de la fuerza para agredir a otro, por ejemplo, pegar y patear; es la forma más evidente de agresión y, por tanto, de fácil reconocimiento tanto por los niños como para los adultos (Smith *et al.*, 2002). El *bullying verbal*, que incluye amenazas, insultos o sobrenombres repetitivos. Algunos autores señalan que es una forma de agresión común, en especial a medida que los niños van creciendo (Berger, 2007; Williams & Guerra, 2007). El *bullying relacional* es una forma de agresión que tiene como objetivo deteriorar una relación, como por ejemplo, ignorar intencionalmente a un compañero cuando hace un intento por incorporarse a una conversación o a un juego, dejar a un compañero solo, o generar rumores sobre un compañero (Crick & Grotpeter, 1995). Esta forma de *bullying* es denominada también como *bullying social*. El *bullying social* es una categoría menos utilizada, ya que todas las formas de *bullying* pueden ser consideradas sociales (Berger, 2007). El *ciberbullying* es un nuevo tipo de *bullying* que se basa en la utilización de los medios electrónicos para agredir a otro individuo o grupos de individuos, como por ejemplo, a través de las redes sociales o de los sitios web. El *ciberbullying* es una forma de *bullying* que ha crecido significativamente en los últimos años, en paralelo al desarrollo y el acceso a las nuevas tecnologías de comunicación (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009).

Otra forma de categorizar las conductas de *bullying* surge a raíz de las formas que adopta el ataque. En estas categorías se distingue entre *bullying directo* e *indirecto* (Baldry, 2004; Marini, Dane, Bosacki, & Cura, 2006; Rivers & Smith, 1994). En el *bullying directo*, como es el caso de los ataques verbales y las peleas físicas, la víctima percibe al agresor. Mientras que en el *bullying indirecto* la víctima no es capaz de distinguir al agresor, como puede ser en el caso de agresión a través de rumores (Vaillancourt, 2005).

Algunos investigadores en el campo del *bullying* y la victimización entre iguales han recurrido a las categorías clásicas desarrollados en los estudios tradicionales de la agresión, y las han transferido al concepto de *bullying*, en un intento por definir y operacionalizar

dicho concepto (Espelage & Swearer, 2003). En esta línea, Dodge (1991) propone dos categorías de actos agresivos: proactivo y reactivo. Las *agresiones proactivas* son la utilización instrumental de la agresión dirigida a una víctima con una finalidad ganancial, ya sea en términos de propiedad, poder o afiliación. Mientras que las *agresiones reactivas* son dirigidas a la víctima en respuesta a un evento que desencadena rabia o frustración. En función de estas categorías de agresión, la mayor parte de las conductas de bullying pueden ser catalogadas como proactivas (Espelage & Swearer, 2003).

3 La influencia de la edad y sexo sobre la victimización en el bullying

Diversas investigaciones en el campo de la violencia entre iguales, en el contexto educativo, han registrado un conjunto de características individuales que aumentan las probabilidades de estar vinculadas a las dinámicas de bullying, como agresor o víctimas (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). En la revisión de la bibliografía, encontramos que la mayoría de las investigaciones incluyen en sus análisis variables individuales como la edad y el género (Cook *et al.*, 2010; Guerra, Williams, & Sadek, 2011). Por ejemplo, Cook *et al.*, (2010) mediante técnicas de meta-análisis sobre los factores predictores del bullying, concluyó que hay diferencias en este sub-tipo de agresión en función del género y la edad. Según los resultados del meta-análisis los niños están más involucrados en dinámicas de bullying en las tres categorías evaluadas (agresor, víctima-agresor y víctima), y la edad posee un efecto moderador entre la relación bullying y el desajuste emocional, específicamente sobre las conductas de internalización, las conductas de externalización y el estatus entre los pares sólo para la categoría de agresor (Cook *et al.*, 2010).

En términos evolutivos, diversos autores sostienen que es posible detectar dinámicas de bullying desde la edad pre-escolar, las cuales llegan a su punto máximo a fines de la educación primaria y luego desciende en los últimos años de la educación secundaria, señalando que las conductas de bullying tenderían a declinar con el paso de los años (Espelage & Swearer, 2003; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001; Smith, Shu, & Madsen, 2001; Vaillancourt, Bittain, Bennett, Arnocky, Mc Dougall, Hymel, Short, Sunderani, Scott, Mackensie, & Cunningham, 2010). Por el contrario hay un

grupo de autores, que no están de acuerdo con la premisa establecida, señalan que esta tendencia es sólo aparente, ya que estudios recientes muestran que si bien el bullying físico tiende a disminuir, las otras formas de bullying tienden a aumentar, como es el caso del cyberbullying (Finkelhor, Turner, Ormrod, & Hamby, 2010; Jones, Mitchell, & Finkelhorn, 2013; Swearer & Hymel, 2015). Estos estudios sugieren que las formas de agresión más directas son reemplazadas por las formas de agresión más indirectas.

Esta aparente disminución en las cifras de victimización entre iguales puede ser explicada por dos razones: la primera, alude a diferencias en la definición del concepto de bullying en función de la edad y la segunda, alude a la utilización de una gama más amplia y eficiente de estrategias de adaptación, que evolucionan en paralelo con el desarrollo psicosocial de los niños.

En cuanto a la primera razón, la aparente declinación en las cifras de bullying, estaría explicada por las diferencias en la conceptualización y criterios de clasificación que poseen los niños en comparación con los adolescentes para definir determinadas conductas de agresión como bullying (Hoover, Oliver, & Hazler, 1992; Monks & Smith, 2006). De esta manera, la alta prevalencia de las conductas de bullying en niños pequeños se debe a que ellos poseen una definición más inclusiva de dicho concepto, y sobre la base de esta definición no son capaces de discriminar entre las conductas de bullying de otras formas de agresión, es decir, no consideran el bullying como un subtipo de conductas agresivas con características distintivas (Monks & Smith, 2006; Smith *et al.*, 2002). Los niños pequeños, producto de su desarrollo cognitivo, tienden a prestar menos atención a determinadas características del bullying, como la repetitividad, el desequilibrio de poder entre las partes y la intencionalidad (Monks & Smith, 2006). Con esto los niños tienen una mayor probabilidad de intercambiar conceptos de bullying con otras formas de agresión.

Respecto a la segunda razón, la aparente disminución en las cifras de bullying a lo largo de la adolescencia, cabe indicar que reside en el desarrollo de estrategias de adaptación más efectivas, producto del progreso social-cognitivo (Monks & Smith, 2006). Se argumenta que todos los niños experimentan, en mayor o menor grado, dinámicas de bullying o alguna otra forma de violencia entre iguales, ante las cuales desarrollan estrategias de adaptación, siendo algunas de esas estrategias más exitosas que otras. Con el

paso del tiempo, la mayoría de los niños desarrolla estrategias de adaptación adecuadas y, sólo una parte pequeña utiliza estrategias de adaptación poco exitosas, exponiéndolos a un mayor riesgo de violencia escolar severa (Smith, Shu, & Madsen, 2001).

En cuanto al género, históricamente, desde los estudios tempranos de la agresión, se ha considerado que los niveles de agresividad así como las formas en que ésta se expresa, son diferentes para los niños y las niñas (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Coie & Dodge, 1989). Algunas investigaciones documentan que los niños se involucran más que las niñas en formas de agresión físicas (Cook, *et al.*, 2010; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1980, 1993). En un estudio reciente a escala europea, se encontraron diferencias en las cifras de bullying, en función de género, cercanas al 10%, mostrando que los niños tienen una mayor probabilidad de agredir a sus iguales a través de estas prácticas (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, DeLooze, Roberts, ... & Barnekow, 2012).

Respecto a las formas de bullying y diferencias de género, hay investigaciones que ponen de manifiesto que las agresiones físicas son más propias de los niños (Guerra, Williams, & Sadek, 2011; Olweus, 1984), mientras que las formas de agresión de tipo relacional son de dominio de las niñas (Juvonen & Graham, 2014). Sin embargo, Card, Stucky, Sawalani, and Little (2008), indican que no hay diferencias en las conductas de bullying de tipo indirecto en función del género.

Investigaciones posteriores han cuestionado estos datos, recalcando que en las muestras de las que se han extraído estas conclusiones existiría una sub-representación de las mujeres (Crick & Rose, 2000). A esto se suma el cuestionamiento de la definición de bullying, considerándola restrictiva y limitada, pues incluye un espectro limitado de conductas violentas. Hay autores que plantean que si esas conductas violentas fuesen desglosadas, y se incluyese un espectro más amplio de conductas de agresión, la relación entre género y agresión sería menos clara (Crick & Grotpeter, 1995). Siguiendo esta línea, se plantea que las niñas no necesariamente están más involucradas en dinámicas de agresión relacional, considerando que las niñas y niños poseen la misma probabilidad de involucrarse en dicha forma de agresión (Card *et al.*, 2008).

Ante esta diversidad de resultados sobre la incidencia o del género y la edad en el bullying, así como su efecto en la relación entre agresión entre iguales y desajuste psicológico, surge la necesidad de incorporar ambos elementos, como variables moderadoras, en las investigaciones de violencia entre iguales y el bullying. La presente investigación espera poder determinar patrones específicos de conductas de violencia escolar entre niños, niñas, estudiantes de educación primaria y secundaria, y así poder establecer estrategias de prevención e intervención más específicas y, por lo tanto, más eficaces.

4 Prevalencia de la violencia entre iguales y el bullying: el contexto de España y México

Las cifras de prevalencia del bullying presentan una amplia variabilidad, desde valores cercanos al 4% (Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2010) hasta un 30% (Rivers & Smith, 1994). Esta variabilidad en las cifras de prevalencia se debe tanto a diferencias en su definición como a las diferentes formas de medición (Bouman, Van der Meulen, Goossens, Olthof, Vermande, & Aleva, 2012; Swearer & Hymel, 2015), así como, según Cook et al. (2010), a diferencias individuales de género (Cook et al., 2010; Nasel et al., 2001; Olweus, 1980, 1993), de edad (Monks & Smith, 2006; Smith, Shu, & Madsen, 2001) o a diferencias contextuales y culturales (Espelage & Swearer, 2003; Swearer & Hymel, 2015).

Los estudios de Olweus (1993), realizados sobre la población escandinava, descubrieron que en la educación primaria un 8% de los niños se reconocían como agresores a través de conductas de bullying y un 12% se consideraban como víctimas de estas formas de agresión. Desde entonces, cientos de investigadores han contribuido en el esclarecimiento de la determinación de la prevalencia de la violencia escolar a través de los conceptos de bullying o victimización entre iguales (Berger, 2007). El bullying es una problemática social importante y significativa (Jose *et al.*, 2012) para la comunidad educativa, tanto a escala nacional (Defensor del Pueblo, 2000, 2007) como internacional (Chester, Callagan, Cosma, Donnelly, Craig, Walsh, & Molcho, 2015). Las diversas investigaciones desarrolladas sobre diversas poblaciones señalan que el bullying es una

práctica relativamente común y transversal a todos los establecimientos educacionales (Berger, 2007).

Un estudio reciente, basado en datos del Health Behavior in School-Aged Children (HBSC), señala que la victimización producto de bullying continúa siendo un problema común para la mayoría de los países (Chester *et al.*, 2015), tanto para la victimización ocasional como crónica, en al menos 11 de los países evaluados, aunque ambas victimizaciones, ocasional y crónica, muestran una leve disminución (Chester *et al.*, 2015). La victimización ocasional disminuyó un 4,3% en un período de nueve años, pasando desde un 33.5% registrado en el año 2001-02 a un 29.2% en el año 2009-10. La victimización crónica se redujo en un 1,4% durante el período analizado, es decir, desde un 12.7% registrado durante el año 2001-02 a un 11.3% en el año 2009-10.

La información disponible indica que la prevalencia del agresor aumenta más rápidamente que la disminución de las víctimas en una muestra llevada a cabo en varios países europeos. Aparece una disminución en las cifras de prevalencia de victimización por bullying, menor a un 10%, en la mayoría de los países europeos, tanto en niños como en niñas de 11 y 15 años (Currie *et al.*, 2012) en comparación con un aumento en las cifras de prevalencia de agresores en bullying, cercanas a un 10% en estos países (Currie *et al.*, 2012).

4.1 Prevalencia en México

Los estudios desarrollados en este país todavía son escasos. Cabe destacar el Informe sobre Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que señala que un 6,8% de los niños reconoce haber intimidado a un compañero y un 14% sufre burlas de forma constante por parte de sus compañeros (Aguilera, Muñoz, & Orosco, 2007). Por otro lado, la Primera Encuesta Nacional sobre Exclusión Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior del año 2007 registró que un 5.6% de los alumnos encuestados ha sido víctima de violencia física por parte de otro estudiante, que un 6,7% de los encuestados había ejercido violencia sobre otro estudiante y que un 4% había sufrido y ejercido violencia (Frías & Castro, 2011). El

mismo estudio indica que un 33, 8% de los estudiantes del nivel medio superior había estado involucrado en acoso escolar: un 15, 4% como víctimas, un 8% como agresores, un 66, 2% como observadores y un 10.4% como víctima y agresor.

4.2 Prevalencia en España

La primera investigación a escala nacional realizada en España, con una muestra representativa, fue realizada por el Defensor del Pueblo en el año 1999, centrándose específicamente en la violencia entre iguales (Defensor del Pueblo, 2000). El informe señala que el acoso escolar está presente en todos los centros de educación secundaria. En cuanto los porcentajes en que se presentan las diversas formas de victimización entre iguales, destacan, en primer lugar, las agresiones de tipo verbal con un 36, 9%, seguidas por la exclusión social con un 12, 8%, luego las amenazas con un 9,7%, las agresiones físicas directas con un 4, 8%, el acoso sexual con un 2% y el chantaje con un 0,8% (Defensor del Pueblo, 2000).

El Defensor del Pueblo replicó el estudio del 1999 en el año 2007. El informe señala una disminución de la mayor parte de las conductas de violencia escolar, tanto para las víctimas como para los agresores (Defensor del Pueblo, 2007). La agresión verbal continúa siendo la forma de agresión más común con un 27, 1%, seguida por la utilización de nombres ofensivos con un 26.7%, la agresión por exclusión con un 10, 5%, las agresiones sexuales entre un 2% a un 0,9% (Defensor del Pueblo, 2007).

Otro estudio que cabe mencionar ha sido el realizado por el Ministerio de Educación de España, el Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2010). Estos autores señalan una prevalencia de un 3,8% de víctimas y 2,5% de agresores en violencia escolar para una muestra representativa de todo el país. Por otro lado, en un estudio epidemiológico reciente se señala que, al margen del debate sobre la frecuencia y gravedad del acoso escolar, la violencia escolar está presente en todas las instituciones educativas (Landazabal & Ramirez, 2015).

5 El desajuste psicológico en la victimización por bullying

Las investigaciones muestran que la victimización en el bullying producen consecuencias en lo conductual, lo social, lo académico y lo emocional (Card *et al.*, 2008; Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Marshall, Arnold, Rolon-Arroyo, & Griffith, 2015; McDougall & Vaillancourt, 2015). Hawker & Boulton (2000) llevaron a cabo uno de los meta-análisis más importantes sobre una muestra amplia de estudios transversales, concluyendo que las conductas de bullying se asocian significativamente al desajuste psicológico, tanto para las víctimas como para los agresores, así como para los niños y adolescentes identificados dentro de la categoría de víctima-agresor. Por otro lado, estudios longitudinales han mostrado que las víctimas de bullying en algunos casos pueden experimentar niveles elevados de ansiedad, miedo y depresión, hasta dos y cuatro años posterior a la exposición a estas formas de violencia (Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000).

El desajuste psicológico es una de las consecuencias del bullying más ampliamente investigadas (Hawker & Boulton, 2000), y a menudo ha sido evaluado a través de la manifestación de comportamientos disfuncionales en tres grandes áreas: problemas internalizantes, problemas externalizantes y problemas sociales (Card, Isaacs, & Hodge, 2007). La *externalización* implica una vivencia de tensión psicológica en el propio sujeto que se dirige fuera del sujeto. Bajo este concepto se agrupan diferentes problemas, tales como la delincuencia, la agresividad, los problemas de atención y los trastornos conductuales (McDougall & Vaillancourt, 2015). La *internalización* implica una vivencia de tensión psicológica que se manifiesta de forma introspectiva. Bajo este concepto se encuentra un conjunto de elementos tales como la soledad, el retraimiento, la somatización, la ansiedad y la depresión (McDougall & Vaillancourt, 2015).

En cuanto a los problemas de externalización, algunos resultados ponen de manifiesto que el bullying es un antecedente de problemas de externalización, como la agresión, la impulsividad y las conductas antisociales (Hanish & Guerra, 2002; Ostrov, 2010). Sin embargo, otros investigadores plantean lo inverso, es decir, que los problemas de externalización producen rechazo en las relaciones entre pares, lo que aumenta lo

probabilidad que estos niños sean aislados y, posteriormente, objetivo de agresiones (Morrow, Hubbard, Rubin, & McAuliffe, 2008; Salmivalli & Helteenvuori, 2007).

Respecto a los problemas de internalización, gran parte de las investigaciones sobre las consecuencias del bullying se han centrado en el aspecto de la salud mental (McDougall & Vaillancourt, 2015). En un meta-análisis reciente, sobre 44 muestras provenientes de 25 estudios empíricos y 17 tesis no publicadas, se registró una pequeña, pero significativa, asociación entre bullying y problemas de internalización (Marshall *et al.*, 2015). Estos datos corroboran los resultados del meta-análisis previamente realizado por Card *et al.*, (2008), en el que se había detectado una relación entre agresión directa e indirecta, y desajuste emocional.

Si bien, existe un amplio consenso en identificar el bullying y la violencia entre iguales como una problemática significativa, con consecuencias negativas para la salud física y psicosocial de los agresores y sus víctimas (Batsche & Knoff, 1994), aún no está clara la dirección de dicha relación. Es decir, no se ha determinado si las relaciones entre bullying, victimización y desajuste psicológicos reflejan causas, consecuencias o son concomitantes (Swearer *et al.*, 2010). Esta incapacidad de establecer la direccionalidad entre bullying y desajuste psicológico se debe a que la mayoría de las investigaciones utilizan diseños de investigación transversales.

5.1 Depresión

En las investigaciones sobre las consecuencias del bullying y la victimización entre iguales, la incidencia de la depresión en niños y adolescentes ha recibido especial atención (McDougall & Vaillancourt, 2015). Diversas investigaciones muestran que existe una asociación entre las diversas formas de violencia escolar y la depresión, por ejemplo, la victimización entre iguales (Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Snyder, Brooker, Schrepferman, & Stoolmiller, 2003; Sweeting, Young, West, & Der, 2006; Zwierynska, Wolke, & Lereya, 2013), así como con las conductas de bullying (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999), poniendo de manifiesto que quienes están involucrados en ambos tipos de agresión tienden a estar más deprimidos que quienes no las sufren.

Las conductas de violencia entre iguales, así como el bullying relacionan la depresión tanto con las víctimas (Craig, 1998; Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Kumpulainen, & Räsänen, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999; Olweus, 1993), como con los niños y adolescentes identificados como agresores (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999; Kaltiana-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000; Kumpulainen & Räsänen, 2000; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007), mostrándose recientemente la especial vulnerabilidad de los niños identificados en la categoría víctima-agresor (Cook *et al.*, 2010)

5.2 Autoestima

Las investigaciones sobre victimización entre pares y desajuste psicológico también han estudiado la asociación entre la victimización entre iguales con otras variables relacionadas con la depresión (Hawker & Boulton, 2000), concretamente la autoevaluación (McDougall & Vaillancourt, 2015). En estas investigaciones se trata de conocer de qué forma la autoevaluación de determinados aspectos del autoconcepto contribuyen a la victimización entre iguales, entre ellos la autovalía (Austin & Joseph, 1996; Grills & Ollendick, 2002), la autopercepción sobre las propias competencias sociales (Boivin & Hymel, 1997; Boulton & Smith, 1994; Egan & Perry, 1998; McDougall & Vaillancourt, 2015) y la autoestima (Callaghan & Joseph, 1995; Lagerspetz *et al.*, 1982; Olweus, 1978; O'Moore & Kirkham, 2001). Algunas de estas investigaciones relacionan los diferentes elementos del autoconcepto directa y únicamente con la violencia entre iguales (Callaghan & Joseph, 1995; O'Moore & Kirkham, 2001), mientras que otras investigaciones exploran el autoconcepto de forma conjunta con la depresión (Salmon, James, & Smith, 1998; Seals & Young, 2003).

6 El contexto familiar y el bullying: la perspectiva del modelo ecológico-transaccional

Las investigaciones sobre bullying han evolucionado a través de los años en función de los diferentes enfoques que se han desarrollado. En un principio, en las investigaciones sobre bullying se observa una tendencia a desarrollar estudios que evalúan principalmente variables individuales, como por ejemplo, características psicológicas relacionadas con el

temperamento de los niños, así como algunas características sociodemográficas, como la edad y el género (Cook *et al.*, 2010).

Los trabajos pioneros de bullying (Olweus, 1978) conceptualizaban la agresividad como un rasgo de personalidad relativamente estable en el tiempo y, generalmente, independiente del contexto (Salmivalli, 2010). Con el transcurso de los años, el bullying ha comenzado a comprenderse como un fenómeno esencialmente social y, por tanto, determinado por su contexto. A raíz de este cambio en la conceptualización, comenzaron a surgir investigaciones que consideraron las relaciones entre el individuo y su entorno más inmediato, como por ejemplo, las relaciones entre pares, los profesores y la familia (Espelage & Swearer, 2003; Hong & Espelage, 2012). Uno de los contextos que más atención ha recibido es el de las relaciones familiares. Mediante estas investigaciones se ha establecido una relación sólida entre determinados patrones de interacción disfuncionales dentro de la familia y las relaciones sociales en diferentes contextos, como por ejemplo, las relaciones entre pares en contextos educativos (Bolger & Patterson, 2001; Knutson, DeGarmo, & Reid, 2004; Shields & Cicchetti, 2001).

El propio Olweus (1993) ha mostrado interés por comprender las variables de la familia que se relacionan con este fenómeno, encontrando que las variables parentales son un factor importante para el desarrollo de las conductas de bullying en niños y adolescentes, concluyendo que los niños que agreden a sus iguales a través de estas conductas poseen una alta probabilidad de provenir de familias con baja calidez parental y que utilizan la violencia física como estrategia de control dentro de su familia, y en las que hay una carencia de supervisión de actividades fuera del ámbito escolar. La tendencia actual en las investigaciones sobre bullying y victimización entre iguales es ampliar mucho más el foco, por ejemplo descubrir y comprender la influencia de diferentes variables macrosociales, como por ejemplo, el nivel socioeconómico y las políticas públicas generadas para abordar el bullying, es decir, incorporar en el análisis tradicional agresor/victima interacciones estructurales (Carrera, De Palma, & Lameiras, 2011).

El análisis de los factores relacionados con la violencia entre iguales y el bullying requiere del análisis de variables situadas en múltiples contextos y que pertenecen a diferentes niveles, así como de las relaciones entre ellas, como se pone de manifiesto en el

modelo social-ecológico (Hong & Espelage, 2012; Espelage & Swearer, 2003). El modelo social-ecológico sobre el bullying y la victimización surge a raíz de los trabajos de Bronfenbrenner (1977), proporcionando un marco de referencia más amplio en el que se incluyen variables individuales culturales y sociales que van más allá del contexto inmediato (Carrera, De Palma, & Lameiras, 2011; Swearer & Espelage, 2004; Espelage & Swearer, 2010; Swearer *et al.*, 2010). En este modelo el bullying es considerado como el producto de una serie de relaciones complejas que se desarrollan entre las características individuales y el contexto social (Espelage & Swearer, 2003; Swearer *et al.*, 2010). El respaldo a este modelo lo proporcionan investigaciones que descubren relaciones entre bullying y diferentes variables que provienen de diferentes contextos, como por ejemplo, las relaciones entre pares, el colegio y la comunidad (Swearer & Espelage, 2004).

Actualmente, las investigaciones sobre bullying plantean que existen determinadas variables que promueven las conductas de bullying, al igual que otras que inhiben sus prácticas, conformando así los denominados factores de protección y factores de riesgo. En este contexto, a partir del modelo social-ecológico de Bronfenbrenner (1977), surge el modelo ecológico transaccional de Cicchetti & Lynch (1993). Este modelo teórico propone que los microsistemas en los que los niños y adolescentes se desarrollan están interconectados y que, además, entre ellos se producen transferencias a través de los diversos mecanismos de socialización.

En este contexto el bullying y la victimización entre iguales serían una extensión de patrones disfuncionales de interacción, desarrollados a partir de las relaciones con sus padres (Perry, Hodges, & Egan, 2001), siendo necesario puntualizar que, en ningún caso, es el único factor de riesgo para el bullying y la victimización entre iguales. En otras palabras, la victimización entre iguales, así como su relación con el desajuste emocional responden a los conceptos de equifinalidad y multifinalidad, propuestos por Cicchetti & Rogosh (1996), quienes señalan que en un sistema abierto, un mismo resultado puede desarrollarse a partir de diferentes vías, la equifinalidad. Hay muchos factores, además de las relaciones con los padres, que contribuyen al desarrollo de conductas que favorecen la violencia entre iguales, así como la victimización entre iguales.

En esta línea, son varias las investigaciones que han explorado diversas variables del contexto familiar relacionadas con el desarrollo de las relaciones entre iguales, como las estructuras de poder y cohesión (Bowers, Smith, & Binney, 1992), la violencia intraparental o la violencia doméstica (Baldry, 2003), y las estrategias disciplinares de los padres (Gershoff, Grogan-Kaylor, Lansford, Chang, Zelli, Deater-Deckard, & Dodge, 2010), específicamente en relación con el castigo físico (Simons & Wurtele, 2010), entre otras. También se han de resaltar las investigaciones que señalan que los niños que agreden a otros a través del bullying poseen una mayor probabilidad de provenir de familias en donde se utilizan estrategias disciplinares de naturaleza autoritaria, caracterizadas por castigos severos y punitivos (Espelage, Borsworth, & Simon, 2000; Shields & Cicchetti, 2001). Por otro lado, también se ha documentado que existe una relación entre ser víctima de bullying en ambientes de alto rechazo y hostilidad (Finnegann, Hodges, & Perry, 1998) y maltrato (Finkelhor *et al.*, 2009b; Finkelhor, Turner, Hamby, & Ormrod, 2011; Shields & Cicchetti, 2001).

Si bien se ha consolidado la premisa de que determinados aspectos de las dinámicas familiares facilitan las conductas de bullying y victimización, aún no están del todo claros los mecanismos específicos mediante los cuales se establece dicha relación (Rodkin, Espelage, & Hanish, 2015). Aunque hay que señalar que ya se han elaborado diferentes modelos teóricos que integran los resultados de las diversas investigaciones desarrolladas (Monks *et al.*, 2009). Desde la psicología se han propuesto diferentes modelos que explican las dinámicas de bullying como es el caso de las teorías evolutivas, teoría de apego, teorías del aprendizaje social, teorías social-cognitivas y teorías socio-culturales (Monks *et al.*, 2009).

Especial atención han recibido las teorías del apego que plantean que la calidad del apego desarrollado con la figura de apego primaria afecta al desarrollo de modelos operantes internos de las relaciones sociales, lo cual, a su vez, influye en las estrategias relacionales (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Los niños catalogados con un patrón de apego inseguro tienden a mostrarse ansiosos en la separación con los padres, lo cual dificulta el desarrollo de relaciones con otros (Troy & Sroufe, 1987). Otra característica central de los niños con patrones de apego inseguros es el sentido de ineficacia, y muchas

veces incompetencia y desesperanza, sentimientos que aumentan el riesgo de la victimización en el colegio (Egan & Perry, 1998; Juvonen & Graham, 2014). En esta línea, la violencia entre iguales y el bullying no es producto de características individuales entre el agresor y la víctima, sino es más bien es la confluencia de dos historias de relaciones en el presente (Kaufman & Cicchetti, 1989; Troy & Sroufe, 1987).

6.1 Maltrato infantil y negligencia

El maltrato infantil es una realidad para un grupo no pequeño de niños y adolescentes. En un meta-análisis reciente (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink, & IJzendoorn, 2015), se señala que hay un 12.7% casos de abuso sexual, 22.6% de abuso físico, 36.3% de abuso emocional, 16.3% de negligencia física y 18.4% de negligencia emocional. Una de las definiciones más ampliamente aceptada es la proporcionada por Child Abuse Prevention and Treatment Act (CAPTA) que afirma que el maltrato infantil es: *acto (s) o ausencia de actos por parte de los padres o cuidadores, que da lugar a la muerte, a serios daños físicos, emocionales o de tipo sexual, o que representan el riesgo de una amenaza inminente de daño serio* (US Department of Health and Human Services, 2010). El impacto sobre el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes es significativo, tanto para los niños afectados como para sus familias y para la sociedad en su conjunto (Newcomb & Locke, 2001; Petersen, Joseph, & Feit, 2014).

Pese a las dificultades conceptuales y metodológicas por las cuales atraviesa el campo de investigaciones sobre el maltrato infantil (English, 1998; Manly, 2005; Trickett & McBride-Chang, 1995), se ha constatado, tanto desde un punto de vista teórico como empírico, que los ambientes caracterizados por dinámicas de abuso poseen consecuencias negativas sobre la capacidad de los niños y adolescentes para cumplir con diversas tareas y metas establecidas en las diferentes etapas del desarrollo psicosocial, generando una predisposición a los problemas de salud mental (Trickett & McBride-Chang, 1995).

Se elaboran múltiples modelos teóricos que intentan comprender el fenómeno del maltrato infantil y dar cuenta de las diversas variables que interactúan en su desarrollo. Surge el modelo ecológico-transaccional del niño maltratado elaborado por Cicchetti & Lynch (1993), basado en los trabajos de Belsky (1980), Bronfenbrenner (1977) y Cicchetti &

Rizley (1981). En el modelo ecológico-transaccional propone que el maltrato infantil es producto de un sistema de múltiples interacciones entre diferentes sistemas, que pertenecen a distintos niveles: el microsistema, el macrosistema, y exosistema. Asimismo, el maltrato infantil es producto de diversos factores de riesgo o potenciadores que provienen de cualquiera de estos niveles y al mismo tiempo es inhibido por un conjunto de factores protectores o compensatorios.

Recientemente, bajo los modelos ecológicos-transaccionales elaborados a partir de los trabajos de Broffebrenner (1977) y de las investigaciones centradas en los conceptos de polivictimización y revictimización (Finkelhor *et al.*, 2011), se refuerza la hipótesis de que niños expuestos a agresión dentro de un determinado contexto tienden a agredir o ser agredidos en otros contextos (Widom, 1989). En la victimización por maltrato infantil y la victimización entre iguales en contextos educativos interactúan conjuntamente variables individuales, así como variables propias de cada contexto sobre las conductas de agresión (Espelage, Low, Rao, Hong, & Little, 2014; Espelage & Swearer, 2003; Hong & Espelage, 2012; Hong *et al.*, 2012).

En la línea de las investigaciones sobre polivictimización (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007a) y la revictimización, en sus múltiples acepciones (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007b), hay un especial interés por los niños que experimentan múltiples formas de victimizaciones en un momento determinado o experimentan una o más formas de victimización a través del tiempo (Finkelhor *et al.*, 2011), por su especial vulnerabilidad hacia el desajuste psicológico (Holt, Finkelhor, & Kaufman-Kantor, 2007a, 2007b; Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2006). Desde ambos modelos, el ecológico-social y de polivictimización se constata que el maltrato infantil incrementa la probabilidad de agredir a otros niños a través de dinámicas de bullying y victimización en el colegio (Duncan, 1999; Dussich & Maekoya, 2007; Finkelhor *et al.*, 2009a, 2009b; Holt, Finkelhor, & Kauffman-Kantor, 2007a, 2007b; Shields & Cicchetti, 2001).

Los investigadores han sugerido que se puede avanzar en el conocimiento sobre la victimización por bullying estudiando la interacción de diversas influencias contextuales, destacando el valor de la familia (Hong & Espelage, 2012; Lynch & Cicchetti, 2002). Pese a la reconocida utilidad teórica del modelo ecológico-transaccional sobre el bullying, la

integración de estas relaciones en diferentes niveles en los programas de prevención e intervención ha sido escasa. Los programas de prevención e intervención de la violencia entre iguales, y específicamente el bullying, que han logrado articular algunos componentes del ámbito familiar muestran una mayor efectividad (Bradshaw, 2015). Las familias juegan un papel crítico, proporcionando apoyo emocional a las víctimas, en la disuasión de los incidentes de bullying y en la puesta en funcionamiento de estrategias para el manejo de situaciones de bullying (Bradshaw, 2014).

PARTE II : OBJETIVOS.

1 Objetivo general.

La presente tesis tiene como objetivo poner a prueba diversas hipótesis sobre la relación entre la victimización en el ámbito familiar y la victimización entre iguales, así como el desajuste psicológico derivado de ambos tipos de victimización. Para ello se han realizado tres diseños de investigación basados en el modelo ecológico-transaccional, originalmente propuesto por Cicchetti & Lynch (1993), y que ha sido elaborado a partir del modelo social-ecológico de Brofenbrenner (1977). Posteriormente ha sido incorporado por diversos autores al campo de la violencia entre iguales (Cicchetti & Lynch, 1993; Espelage & Swearer, 2003; Hong *et al.*, 2012).

2 Objetivos específicos

La presente tesis plantea los siguientes objetivos específicos a desarrollar a lo largo de los tres estudios:

- Determinar la prevalencia de la victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales, a través del análisis de los diversos subtipos.
- Análisis de las relaciones específicas entre los distintos tipos de victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales.
- Comprender el impacto emocional de la victimización tanto en el microsistema familiar como en el de iguales, a través del análisis del desajuste psicológico. Este desajuste se ha centrado en las dificultades de tipo internalizante (ansiedad, depresión, autoestima, retraimiento y somatización).
- Análisis de la polivictimización respecto a la victimización simple, en el microsistema familiar y en el microsistema de las relaciones entre iguales, considerando tanto el análisis separado de cada contexto como el análisis de ambos contextos de manera conjunta.

- Análisis evolutivo, durante las etapas de educación primaria y secundaria, sobre la relación entre la victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales.
- Análisis de la influencia del género sobre la relación entre victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales.
- Análisis de la influencia del género y la etapa educativa sobre el desajuste psicológico de las víctimas en el microsistema de relaciones entre iguales.

PARTE III : METODOLOGÍA

1 Desafíos metodológicos actuales

Existen determinados aspectos metodológicos que continuamente desafían el campo de la investigación de las ciencias sociales y, concretamente, las investigaciones sobre las victimización entre iguales y el bullying.

El primer desafío al que se enfrentan las investigaciones sobre la violencia escolar está en las formas de operacionalización del concepto de violencia entre iguales y, específicamente del bullying (Bouman *et al.*, 2012). El origen está en la ausencia de una definición común de la violencia entre iguales y el bullying (Hymel & Swearer, 2015), además de las diversas interpretaciones de dicho concepto en función de diferencias culturales, como por ejemplo, del idioma (Smith *et al.*, 2002; Swearer *et al.*, 2010) o de las diferencias en función de la edad y el género (Smith & Levan, 1995). Si bien todos estos desafíos son conceptuales, se traspasan al campo metodológico, estableciendo dos grandes grupos de investigaciones. Por un lado, están las investigaciones que prefieren hablar de violencia entre iguales y victimización y, por otro, las que se centran en el bullying propiamente dicho. Ambos conceptos, violencia entre iguales y bullying, agrupan diversas taxonomías o tipologías desarrolladas para identificar las diferentes formas de violencia escolar. Esto obstaculiza la unificación de resultados y el desarrollo de conclusiones globales. Por otro lado, están los desafíos propios de los instrumentos y las formas de medición: validez y fiabilidad de los instrumentos, ventajas y desventajas de los sistemas de recolección de datos, análisis y control de las variables moderadoras y mediadoras (no siempre consideradas), entre otros.

2 Descripción de la metodología utilizada

En los tres estudios de la presente Tesis doctoral, la metodología utilizada está compuesta por métodos de recolección y análisis de datos de carácter cuantitativo, con diseños de investigación del tipo seccional y no experimental. Los datos recolectados provienen de autoinformes, siendo conscientes de que los autoinformes presentan diversas desventajas metodológicas extensamente documentados (Bouman *et al.*, 2012; Juvonen,

Nishina, & Graham, 2000; Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver, & Davis, 2008). Igualmente somos conscientes de que cuentan con una ventaja principal: la capacidad de acceder a la visión única del encuestado, sobre la cual los otros no tienen acceso, es decir, muchas veces los padres, profesores y pares desconocen la experiencia subjetiva del individuo encuestado (Bouman *et al.*, 2012). Los autoinformes sobre violencia entre iguales, así como las dinámicas de bullying y sus consecuencias, también poseen la ventaja de proporcionar datos que permiten la comparación con investigaciones previas. Este es un punto importante, ya que gran parte de los resultados sobre bullying y problemas de internalización y depresión han sido elaborados a partir de autoinformes (Bouman *et al.*, 2012).

Las mediciones utilizadas en los tres estudios corresponden a variables de diferentes contextos y que pertenecen a diversos niveles dentro del modelo social-ecológico (Espelage & Swearer, 2003). La presente Tesis ha centrado sus esfuerzos en la exploración de variables referidas al microsistema, específicamente al contexto familiar, además del contexto educativo. Dentro del contexto familiar se han utilizado medidas que evalúan el maltrato infantil y la negligencia (física, emocional y sexual). En el contexto educativo se han utilizado medidas de victimización entre iguales (verbal y directo), violencia entre iguales (directa e indirecta), y la victimización por bullying (físico, verbal, social y cyberbullying). El desajuste emocional es evaluado en términos tanto de factores de internalización a escala general, como a través de los niveles de depresión y autoestima de forma más específica.

Cada una de las variables consideradas a lo largo de los tres estudios han sido evaluadas a través de un total de siete instrumentos, utilizados en investigaciones previas: (1) Childhood Trauma Questionnaire-Short Form (Bernstein, Stein, Newcomb, Walker, Pogge, Ahluvalia,... & Zule, 2003); (2) Evaluación de violencia entre iguales en la escuela (CEVE) (Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2010); (3) Direct and indirect Aggression Scale (Björkqvist, Lagerspetz, & Österman, 1992); (4) Inventario de Beck para evaluar la depresión (Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961); (5) Cuestionario para evaluar autoestima (Rosenberg, 1965); (6) Sociescuela (Martín-Babarro, 2014) y, (7) Screening emocional (Martín-Babarro, Espinoza-Ruiz & Martínez-Arias, 2014), una escala

elaborada para evaluar problemas de internalización. Además han sido utilizados un conjunto de preguntas que estaban orientadas a registrar antecedentes sociodemográficos. El *Childhood Trauma Questionnaire-Short Form* (Bernstein *et al.*, 2003), el *Direct and indirect Aggression Scale* (Björkquist, Lagerspetz, & Österman, 1992), el *Inventario de Beck para evaluar la depresión* (Beck *et al.*, 1961) y el *Cuestionario para evaluar autoestima* (Rosenberg, 1965) son instrumentos que previamente fueron traducidos y adaptados semánticamente para la población objetivo.

Los siete instrumentos mencionados son aplicados sobre tres muestras de N= 2415, N= 631 y N= 1764 niños y adolescentes. El primer estudio corresponde a estudiantes de educación primaria y secundaria de establecimientos mexicanos, el segundo estudio corresponde a estudiantes de educación secundaria de establecimientos mexicanos y el tercer estudio corresponde a estudiantes de educación primaria y secundaria de establecimientos de la Comunidad Autónoma de Madrid. Las relaciones entre las diversas variables, previamente planteadas en cada uno de los estudios, son analizadas mediante correlaciones de Pearson y modelos de regresiones múltiples, utilizando el paquete estadístico SPSS 20.0 (SPSS Inc., 2011). En los tres estudios, los datos nos permiten establecer conclusiones, en algunos casos de carácter predictivo, aunque la extensión de dichas conclusiones se debe hacer teniendo en cuenta las restricciones tanto metodológicas como teóricas de cada estudio.

PARTE IV : DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Estudio 1 : La victimización en el ámbito familiar y su influencia en el acoso escolar: Análisis desde la perspectiva del modelo ecológico-transaccional

Resumen

La presente investigación tiene por objetivos: a) determinar la existencia de una relación diferenciada entre las diversas formas de maltrato infantil y el desarrollo de conductas de bullying, b) evaluar los efectos del género y la edad sobre dicha relación. Se contó con un grupo de 2415 estudiantes, 52,5% niñas, pertenecientes a centros de educación primaria y secundaria mexicanos. El rango de edad: entre 9 y 15 años. Se utilizaron autoinformes para medir las variables de maltrato infantil y victimización entre iguales se utilizaron los cuestionarios: *Childhood Trauma Questionnaire-Short Form* (CTQ-SF) (Bernstein *et al.*, 2003) y el *Cuestionario de Violencia entre Iguales en la Escuela* (CEVE) (Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2010). Se predice una relación positiva entre la victimización en el contexto familiar y victimización en el bullying. Específicamente, esta relación se encontrará en aquellas formas de maltrato familiar en las que existe un rol de agresor en el contexto familiar y que ejerce una acción de maltrato directa. Más concretamente, se predice una asociación positiva entre el abuso emocional, físico y el sexual, y las diferentes formas de victimización en el bullying (indirecto, directo y cyberbullying). Sin embargo, se espera no encontrar dicha asociación entre el maltrato familiar y la victimización en el bullying, en aquellas formas de maltrato en donde no existe un rol de agresor activo en el contexto familiar. Así, contrariamente se predice que no hay ningún tipo de asociación entre la negligencia emocional (Hipótesis 2a) o la negligencia física (Hipótesis 2b) y las diferentes formas de victimización en el bullying. Los resultados muestran que el abuso emocional tiene una clara incidencia en los tres tipos de victimización en el bullying, mientras que el abuso físico está relacionado con el maltrato indirecto y directo. El abuso sexual también se mostró positivamente asociado a los tres tipos de victimización en el bullying durante la educación secundaria en comparación con la educación primaria. El análisis del género como variable moderadora mostró un efecto

sobre los niños que dijeron haber sufrido abuso sexual: mayores niveles de bullying. Respecto al análisis de la influencia del nivel educativo sobre la relación entre el maltrato en el ámbito familiar y entre iguales, los resultados mostraron que en educación primaria los estudiantes que sufrieron mayor negligencia emocional mostraron mayores niveles de cyberbullying; mientras que en la educación secundaria los estudiantes que sufrieron abuso sexual mostraron mayor victimización indirecta, así como victimización por cyberbullying.

Palabras claves: maltrato infantil, bullying, género y nivel educacional.

Introducción.

El bullying y la victimización en contextos educativos es hoy una manifiesta preocupación, tanto para educadores como investigadores, a escala internacional (Cook *et al.*, 2010; Hawker & Boulton, 2000). El bullying ha sido definido como un subtipo de agresión entre iguales, que se caracteriza por el despliegue de acciones negativas, intencionadas, repetitivas, y que implica una falta de equilibrio de poder entre la víctima y el agresor (Olweus, 1993). Las causas del bullying y la victimización entre iguales son múltiples, pero especial atención han recibido diversas variables relacionadas con el contexto familiar: estructuras de poder y cohesión (Bowers, Smith, & Binney, 1992), violencia intra-parental (Baldry, 2003), estrategias disciplinares de los padres (Gershoff *et al.*, 2010), entre otras. Recientemente, desde un punto de vista teórico, Hong *et al.*, (2012) han explorado la relación entre maltrato infantil y bullying, planteando que no existe una relación directa entre ambas variables, sino más bien es mediada y moderada por un conjunto de variables.

Las investigaciones sobre bullying que han puesto de manifiesto la influencia de variables familiares, tanto en su desarrollo como en su permanencia, son diversas (Baldry, 2003; Finnegan, Hodges, & Perry, 1998; Schwartz, Dodge, Bates, & Pettit, 1997). Sin embargo, las investigaciones específicas que profundizan sobre la relación entre las agresiones entre iguales y el maltrato infantil son escasas (Duncan, 1999; Dussich & Maekoya, 2007). No obstante, se ha logrado establecer que los niños y adolescentes que sufren maltrato por parte de sus cuidadores primarios tienen una mayor probabilidad de

repetir patrones de violencia y victimización en relaciones fuera del contexto familiar (Duncan, 1999; Dussich & Maekoya, 2007; Hong *et al.*, 2012; Shields & Cicchetti, 2001). Esto indica que las estrategias relacionales, es decir, la formas en que los niños se relacionan con sus iguales son aprendidas en el contexto familiar (Espelage & Swearer, 2003).

En paralelo al desarrollo de las investigaciones sobre victimización entre iguales, las investigaciones sobre maltrato infantil estudian los efectos adversos que el abuso y la negligencia tienen sobre sus víctimas, durante la niñez, la adolescencia y la adultez (Trickett & McBride-Chang, 1995). Especial atención ha recibido el impacto que posee este tipo de dinámicas familiares sobre las relaciones entre iguales: se ha constatado una relación positiva entre el maltrato infantil, en sus diversas formas, y diversas consecuencias negativas en las relaciones entre iguales (Bolger & Patterson, 2001; Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998).

Ambas áreas de investigación, maltrato infantil y victimización entre iguales, poseen un punto de encuentro bajo los modelos ecológicos. Los modelos ecológicos han tratado de guiar la conceptualización del maltrato infantil (Petersen, Joseph, & Feit, 2014) y de las diversas formas de victimización entre iguales (Espelage & Swearer, 2003; Hong & Espelage, 2012). A través del modelo ecológico-transaccional (Bronfenbrenner, 1977) es posible integrar y articular conceptualmente la relación entre ambos campos de investigación. Los modelos que siguen esta línea consideran el desarrollo de los niños y adolescentes dentro de un contexto social más amplio, que incluye múltiples niveles (Espelage & Swearer, 2003; Hong *et al.*, 2012; Hong & Espelage, 2012; Petersen, Joseph, & Feit, 2014). Dentro de este modelo teórico, ambos fenómenos sociales serían producto de una serie de interacciones complejas entre variables intra e inter-individuales (Espelage & Swearer, 2003). Las características individuales del niño interactúan con variables familiares, que a su vez, están inmersas en un sistema ecológico social más amplio, que incluye las comunidades, los barrios y las culturas. Diversas investigaciones (Espelage *et al.*, 2012) han descubierto de forma consistente que los niños y adolescentes involucrados en dinámicas de bullying, dentro del contexto educacional, experimentan problemas en múltiples áreas: familiar, relaciones con entre iguales, dentro del barrio y de la comunidad.

Existen determinadas características individuales que pueden condicionar la participación en las dinámicas de bullying, tanto en los niños identificados como agresores como en las víctimas (Guerra, Williams, & Sadek, 2011; Swearer *et al.*, 2010). En un meta-análisis reciente, Cook *et al.* (2010) sostiene que las investigaciones sobre bullying y victimización registran diferencias en función del género y la edad. Según los resultados del meta-análisis los niños están más involucrados en dinámicas de bullying en las tres categorías evaluadas (agresor, víctima-agresor y víctima) y la edad posee un efecto moderador entre la relación bullying y el desajuste emocional (conductas de internalización, conductas de externalización y el estatus entre los pares solo para la categoría de agresor (Cook *et al.*, 2010).

Si bien no hay cifras exactas sobre el maltrato infantil y la victimización por bullying en México, diversas organizaciones han registrado que México es uno de los países con más muertes producto del maltrato infantil. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su estudio “Maltrato infantil”, México lidera las listas de índices de maltrato infantil y bullying (OECD, 2011). El mismo estudio señala que más de 700 niños son matados cada año en México, dos infanticidios por día, y 18 millones de estudiantes de educación primaria y secundaria son víctimas de bullying en el colegio. El Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM/ENDIFAM han documentado en su “Encuesta Nacional sobre Dinámicas Familiares en México” que en 13 millones de familias los niños crecen en un ambiente de violencia (Red por los derechos de la infancia en México, 2010). Según la UNICEF (2009) en los últimos años en México entre un 55% y un 62% de los estudiantes de educación secundaria reportaron haber experimentado maltrato infantil en algún momento de sus vidas, y el 90 % de ellos reporta haber sufrido humillaciones, insultos y cerca de un tercio agresiones físicas.

A pesar de estos datos, el campo de investigación en maltrato infantil y bullying en México son escasos y sus resultados inconsistentes. Los datos de maltrato infantil y bullying provienen de estudios aislados, y por lo tanto, representan datos parciales de la realidad mexicana. A esto se suma, la ausencia de medidas apropiadas para evaluar el maltrato infantil y la victimización entre iguales, produciendo dificultades para determinar cifras de prevalencia e incidencia y asociaciones, así como la capacidad de determinar sus causas y

consecuencias. Este estado de las investigaciones sobre ambas problemáticas es un reflejo de falta de atención hacia el maltrato infantil y victimización entre iguales, así como de dificultades conceptuales y metodológicas.

Para entender la victimización entre iguales en contextos educativos en Mexico es necesario priorizar investigaciones que describan los factores asociados a dichas experiencias (Hong *et al.*, 2012). Teniendo esto en cuenta, la presente investigación tiene por objetivo: 1) determinar la existencia de una relación diferenciada entre las diversas formas de maltrato infantil y el desarrollo de conductas de bullying; 2) evaluar el efecto que posee el género y la edad sobre dicha relación.

i) Maltrato infantil

El maltrato infantil y la negligencia están siendo considerados como un importante problema social, con ramificaciones significativas para los niños afectados, sus familias y la sociedad en su conjunto (Petersen, Joseph, & Feit, 2014). Una de las definiciones más ampliamente aceptada es la que aparece en Child Abuse Prevention and Treatment Act (CAPTA, 2010), sección 3: el maltrato infantil es un *acto (s) o ausencia de actos por parte de los padres o cuidadores, que da lugar a la muerte, a serios daños físicos, emocionales o de tipo sexual, o que representan el riesgo de una amenaza inminente de daño serio* (US Department of Health and Human Services, 2010).

Si bien el campo de investigación sobre el maltrato infantil posee una bibliografía muy extensa, aún no se ha logrado articular e integrar el conjunto de las consecuencias que posee sobre el desarrollo psicosocial y la salud mental (Manly, 2005). Por ejemplo, no se ha podido determinar si las diferentes formas de maltrato infantil y negligencia implican consecuencias comunes en el desarrollo psicosocial para los niños y adolescentes o si, por el contrario, es posible distinguir efectos específicos en función de sus diferentes formas (Trickett & McBride-Chang, 1995). Las razones explicativas de esta situación son múltiples. Por un lado, desde un punto de vista teórico, existe una falta de consenso sobre la definición y operacionalización del concepto de maltrato y negligencia (English, 1998; Manly, 2005; Trickett & McBride-Chang, 1995). Por otro lado, metodológicamente, existen múltiples sistemas de clasificación del maltrato y las diferentes formas de medición

y evaluación (Manly, 2005). No obstante, sí es posible constatar que el maltrato infantil, en sus múltiples formas, posee efectos adversos sobre el desarrollo de sus víctimas a lo largo de sus diversas etapas evolutivas: niñez, adolescencia y adultez (Trickett & McBride-Chang, 1995).

El maltrato infantil tiene consecuencias importantes en sus víctimas, por lo que respecta a sus relaciones con sus iguales. Estas relaciones son un elemento fundamental para la sensación de bienestar, al igual que un pilar básico para el desarrollo emocional y social a lo largo de la vida, en especial durante la niñez y adolescencia. Los niños que sufren alguna forma de maltrato o negligencia cuentan con una probabilidad más alta de desarrollar problemas en las relaciones con sus iguales (Kim & Cicchetti, 2010). Por ejemplo, diversas investigaciones indican que la agresión y las conductas antisociales son algunas de las consecuencias más concurrentes del abuso físico y la negligencia (Knutson, DeGarmo, Koepl, & Reid, 2005; Knutson & Schartz, 1997).

A lo largo de las dos últimas décadas, se ha logrado documentar que los niños que sufren maltrato físico tienden a ser más agresivos y retraídos en las relaciones con sus pares, en comparación con niños que no han sufrido maltrato (Bolger & Patterson, 2001; Trickett & McBride-Chang, 1995). En niños abusados sexualmente la evidencia es menos extensiva, pero se registran problemas de retraimiento social y conductas sexuales inapropiadas para su edad (Trickett & McBride-Chang, 1995) y de estrés postraumático y depresión, que se manifiestan a través de conductas evitativas (Golding, Cooper, & George, 1997; Kendler, Bulik, Silberg, Hettema, Myers, & Prescott, 2000). Por otro lado, Shields and Cicchetti (2001) ponen de manifiesto que el abuso físico y sexual se relacionan positivamente con conductas de bullying. Desde el estudio de las estrategias disciplinares parentales también se han identificado que las estrategias severas, y potencialmente abusivas, se relacionan positivamente con niveles elevados de agresividad. Esto ocurre en niños que son catalogados, dentro de las dinámicas de bullying, bien como agresores o bien como víctimas (Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997). Otras investigaciones señalan que tanto el maltrato físico como emocional son factores que pueden incidir en el desarrollo de rechazo social entre pares (Bolger & Patterson, 2001; Bolger, Patterson, & Kupersmidt,

1998; Lev-Wiesel & Sternberg, 2012), el cual a su vez contribuye a la violencia entre iguales.

Las investigaciones en el campo del maltrato se han centrado principalmente en el impacto que posee el abuso físico sobre las relaciones entre pares, explorando en menor medida el impacto que poseen otras formas de maltrato (negligencia física y emocional). Y si bien la bibliografía sobre las consecuencias de la negligencia es escasa (De Paúl & Arruabarrena, 1995), algunos estudios han establecido una relación positiva entre la negligencia física y el rechazo entre iguales (Bolger & Patterson, 2001; Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998; Chapple, Tyler, & Bersani, 2005; De Paúl & Arruabarrena, 1995).

ii) Bullying

En las últimas tres décadas se ha visto una proliferación del interés académico por los acontecimientos de bullying y victimización por bullying en contextos educativos (Cook *et al.*, 2010), pasando a ser el objeto de estudio de diferentes disciplinas (Carrera, De Palma, & Lameiras, 2011). Ambos fenómenos son un manifiesto riesgo para la adaptación psicosocial y académica de niños y adolescentes, tanto para las víctimas (Arseneault, Walsh, Trzesniewski, Newcomb, Caspi, & Moffit, 2006; Elledge, Cavell, Ogle, Malcolm, Newgent, & Faith, 2010; Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Klomek, Kleinman, Altschuler, Marrocco, Amakawa, & Gould, 2011; Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005), como para los agresores (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999; Nansel *et al.*, 2004).

Las causas del bullying y la victimización entre iguales son múltiples, pero tradicionalmente las investigaciones se han centrado en variables individuales y, en menor medida, se han explorado las variables socio-familiares (Baldry, 2003; Cook *et al.*, 2010). Si consideramos que las interacciones dentro de la familia constituyen la base sobre la que se construyen futuras relaciones sociales (Shields & Cicchetti, 2001), es posible preguntarse por el rol que estas variables juegan en las dinámicas de bullying y victimización (Schwartz *et al.*, 1997).

Si bien son escasos los estudios que han examinado dinámicas de bullying en niños que son víctimas de maltrato infantil (Hong *et al.*, 2012), se ha documentado

empíricamente que el maltrato infantil, dentro del contexto familiar, constituye un factor de riesgo para los niños y adolescentes (Bolger & Patterson, 2001; Duncan, 1999; Schwartz *et al.*, 1997; Shields & Cicchetti, 2001). Es más, esta relación entre maltrato infantil y victimización entre iguales, en algunos casos, concretamente el bullying, encuentra respaldo en las investigaciones sobre estrategias disciplinarias severas y castigo físico, aunque estos conceptos no siempre se hayan considerado como equivalentes al maltrato infantil (Gershoff, 2002).

iii) Relación entre maltrato infantil y bullying

Las bases del estudio entre maltrato infantil y victimización entre iguales se pueden encontrar en estudios tempranos sobre la agresión (Widom, 1989). Hace más de tres décadas, un grupo de investigadores, logró establecer que los hogares violentos son uno de los mayores factores de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales y delictivas (Dodge, Bates, & Pettit, 1990; Widom, 1989). Los niños expuestos a la violencia en el ámbito familiar poseen una clara tendencia a repetir dichas conductas (Widom, 1989).

Si bien se ha logrado establecer empíricamente una relación entre maltrato infantil y bullying y victimización entre iguales (Duncan, 1999; Dussich & Maekoya, 2007), poco se conoce sobre los fundamentos teóricos que relaciona ambos fenómenos (Hong *et al.*, 2012). Actualmente, existen dos grandes teorías psicológicas que han sido utilizadas para explicar la relación entre maltrato infantil y las diversas formas de victimización entre iguales (Dodge, Bates, & Pettit, 1990; Hong *et al.*, 2012;): 1) la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973; Bandura, Ross, & Ross, 1961; Dodge, Bates, & Pettit, 1990) y 2) la teoría del apego (Hong *et al.*, 2012; Shields & Cicchetti, 2001). Ambas teorías resaltan el papel que ejercen las relaciones entre padres e hijos sobre las relaciones con los pares. Se establece que los niños adquieren y desarrollan determinadas estrategias relacionales a partir de las interacciones con sus padres, y que luego son generalizadas hacia los otros (Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998).

iv) Género y la edad como variables moderadoras

Las investigaciones del campo de la agresividad, el maltrato infantil y el bullying han logrado establecer que los adultos que han sido maltratados tienden a continuar con el ciclo de violencia (Widom, 1989). También existe un consenso en considerar que la relación entre maltrato infantil y el posterior desarrollo de relaciones violentas no es unívoca (Egeland, Jacobvitz, & Sroufe, 1988). Esto se debe a la multicausalidad constatada, tanto en las investigaciones sobre maltrato infantil (Peterson, Joseph, & Feit, 2014) como en los estudios sobre las diversas formas de victimización entre iguales (Espelage & Swearer, 2003, 2010; Hong *et al.*, 2012; Hong & Espelage, 2012), enmarcados dentro de los modelos social-ecológicos. Bajo este modelo se plantea que las características individuales, tales como la agresividad, están en gran medida influenciadas y mediadas por las características de los diferentes contextos sociales en los que interactúan los niños y adolescentes (Bronfenbrenner, 1994). En este marco, parece pertinente preguntarse por el posible efecto del género y la edad, en tanto variables moderadoras, en el maltrato infantil y el bullying, dada la escasez de estudios al respecto (Guerra, Williams, & Sadek, 2011). El género parece tener un cierto efecto en las dinámicas diversas de violencia entre iguales, incluyendo el bullying (Cook *et al.*, 2010). En general, los niños parecen estar más involucrados que las niñas en las dinámicas de bullying como agresores (Cook *et al.*, 2010; Guerra, Williams, & Sadek, 2011; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1984). Ahora bien, no todos los estudios confirman al género como variable moderadora entre el maltrato infantil y el bullying (Shields & Cicchetti, 2001).

La edad, y por lo tanto las diferentes etapas escolares, también tiene un efecto moderador sobre las dinámicas de bullying y victimización entre iguales. En general, el bullying tiende a incrementar durante la niñez, llegando a su punto máximo durante la adolescencia temprana, y posteriormente declinando durante la adolescencia (Nansel *et al.*, 2001). Williams and Guerra (2007) han puesto de manifiesto que tanto el bullying físico como el ciberbullying llegan a su punto máximo durante los últimos años de la educación primaria y luego desciende durante la educación secundaria, mientras que el bullying verbal llega a su punto máximo a fines de la educación primaria y se mantiene relativamente estable durante la educación secundaria. Cook *et al.* (2010), en un meta-análisis que abarca

estudios desde 1970 a 2006, examina los factores que predicen el bullying y la victimización en niños y adolescentes, concluyendo que la relación entre la internalización y victimización por bullying se hace más fuerte a través del tiempo.

v) La presente investigación.

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque ecológico del bullying, que considera múltiples niveles de relaciones entre las variables individuales y contextuales (Espelage & Swearer, 2003; Hong *et al.*, 2012). Específicamente, trata de descubrir las posibles asociaciones entre las diferentes formas de maltrato (físico, sexual, emocional y negligencia, tanto física como emocional) y las categorías tradicionales de acoso escolar (agresor y víctima), considerando la edad y el género como factores moderadores (Cook *et al.*, 2010). Se hipotetiza una relación positiva entre la victimización en el contexto familiar y victimización en el bullying. Específicamente, esta relación se encontrará en aquellas formas de maltrato familiar en las que existe un rol de agresor en el contexto familiar y que ejerce una acción de maltrato directa. Más concretamente, se predice una asociación positiva entre el abuso emocional (Hipótesis 1a), el abuso físico (Hipótesis 1b) y el abuso sexual (Hipótesis 1c) y las diferentes formas de victimización en el bullying (indirecto, directo y cyberbullying). Sin embargo, se espera no encontrar dicha asociación entre el maltrato familiar y la victimización en el bullying, en aquellas formas de maltrato en donde no existe un rol de agresor activo en el contexto familiar. Así, contrariamente a las hipótesis hasta ahora vigentes, se predice que no hay ningún tipo de asociación entre la negligencia emocional (Hipótesis 2a) o la negligencia física (Hipótesis 2b) y las diferentes formas de victimización en el bullying.

Debido a la casi inexistencia de investigaciones previas que hayan estudiado específicamente el vínculo entre las diferentes formas de maltrato infantil y las diferentes formas de victimización por bullying, en este estudio planteamos dicho análisis de un modo totalmente exploratorio.

Método

i) Participantes

En este estudio participaron un total de 2.415 estudiantes de educación primaria y secundaria de 73 centros educativos que provienen de 31 estados mexicanos. Con respecto al género un 52.5% de los sujetos participantes son niñas, mientras que un 47.5% son niños. El rango de edad fluctúa entre los 9 y 15 años, con una $M = 12.89$ y una $DT = 1.71$. En cuanto al nivel educacional, en términos generales, un 36.6% de los participantes pertenece a la educación primaria, mientras que un 63.4% son parte del sistema educacional secundario. En una descripción más detallada de la composición de los participantes en función del nivel educacional, en la educación primaria: un 20.1% pertenecen a 4°, un 12.3% pertenece a 5°, y un 18.5% pertenece a 6°, mientras que en la educación secundaria: un 20.1% de 1°, un 24.9% de 2° y un 18.5% de 3°.

ii) Procedimiento

Los datos son un subconjunto de un proyecto más amplio, llevado a cabo por la organización Educadores Sin Fronteras y el Ministerio de Educación de México, se obtuvieron durante los meses de mayo y junio de 2014, a través de dos procedimientos diferentes: una recogida de datos online y otra con papel. Los datos de un 38.8% de los participantes se obtuvo a través de una aplicación online, Qualtrics. Mientras que un 61.2% se obtuvo a través de un cuestionario aplicado con papel y lápiz. El día de la administración de los cuestionarios los evaluadores proporcionaron a los estudiantes información sobre la investigación, así como una breve descripción de algunas de las variables a evaluar (victimización directa, verbal y por exclusión). Luego, se les proporcionó algunas instrucciones básicas: leer las preguntas cuidadosamente, destacando el valor de la honestidad y remarcando la confidencialidad de sus respuestas.

iii) Medidas

Sexo. Esta variable se computó como dicotómica, asignando el número 1 a los chicos y el 0 a las chicas.

Nivel educativo. Esta variable se codificó de un modo dicotómico, asignando el número 1 al nivel educativo de educación secundaria y el número 0 al nivel de primaria. El nivel de primaria comprendió los cursos desde 4° a 6° mientras que el nivel de educación de secundaria comprendió los cursos de 1° a 3° de la Educación Secundaria Obligatoria

Maltrato infantil. El maltrato infantil se midió a través del Childhood Trauma Questionnaire-Short Form (CTQ-SF), desarrollado por Bernstein y colaboradores (2003). Este instrumento es uno de los más utilizados internacionalmente, tanto con adolescentes como con adultos (Kim, Park, Yang, & Oh, 2011; Spinhoven, Penninx, Hickendorff, van Hemert, Bernstein, & Elzinga, 2014). El Childhood Trauma Questionnaire, en su versión abreviada, ha sido sometido a evaluaciones psicométricas en diferentes poblaciones (Kim *et al.*, 2011) y traducido a varios idiomas (Grassi-Oliveira, Cogo-Moreira, Salum, Brietzke, Viola, Manfro,... & Arteche, 2014; Kim *et al.*, 2011; Thombs, Bernstein, Lobbestael, & Arntz, 2009). Los diversos estudios empíricos: a) corroboran la estructura de cinco factores en diferentes poblaciones (Bernstein *et al.*, 2003; Scher, Stein, Asmundson, McCreary, & Forde, 2001; Thombs, Bernstein, Lobbestale, & Arntz, 2009; Thombs, Lewis, Bernstein, Medrano, & Hatch, 2007); b), han puesto de manifiesto la alta consistencia interna de sus escalas (Bernstein *et al.*, 2003; Gerdner & Allgulander, 2009; Thombs *et al.*, 2009); y c) los altos valores de fiabilidad test-retest (Bernstein & Fink, 1998). Este instrumento ha sido traducido, corregido y adaptado para la población mejicana. Los investigadores involucrados en el dicho proceso cumplieron con los siguientes requisitos: conocimiento de los conceptos medidos por el cuestionario, conocimiento del idioma original en el cual fue escrito el instrumento y conocimiento de la población objetivo para la cual fue construida la traducción y adaptación, con la finalidad de aumentar la validez de la traducción.

Para esta investigación se utilizó su versión abreviada con 28 ítems (CTQ-SF) y compuesta por cinco sub-escalas: abuso sexual ($\alpha = 0.84$), abuso físico ($\alpha = 0.78$), abuso emocional ($\alpha = 0.90$), negligencia física ($\alpha = 0.71$) y negligencia emocional ($\alpha = 0.82$). Las respuestas son tabuladas teniendo en cuenta una escala de respuestas tipo Likert de 5 puntos (que oscila entre el 1 = nunca y 5 = muchas veces), sobre diversos eventos de abuso y negligencia que se desarrollaron durante la infancia (Anexo I: Cuestionario Estudio 1).

Bullying/Victimización. Se utilizó la Evaluación de violencia entre iguales en la escuela (CEVE) (Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2010). Primero, se presentó a los estudiantes una definición del acoso escolar, así como una breve descripción de lo que no constituye acoso escolar, -. Segundo, se presenta un ítem global que evalúa la victimización. Por último, se presentaron diversos ítems sobre diferentes formas de bullying: (1) indirecto o relacional, compuesto por seis ítems y definido por ser víctima de situaciones de exclusión, rechazo o rumores ($\alpha = 0.80$), (2) directo, compuesto por seis ítems que hacen referencia a la victimización verbal y física ($\alpha = 0.77$); (3) ciberbullying, compuesto por cuatro ítems y referido a ser víctima de acoso a través de nuevas tecnologías, como el móvil o Internet ($\alpha = 0.86$) (Anexo I: Cuestionario Estudio 1)

iv) **Análisis de los resultados**

En un primer momento se planteó la posible inclusión en el estudio de tres variables sobre agresión indirecta, directa y de ciberbullying en el ámbito educativo. El análisis de correlaciones entre las cinco variables de maltrato en la familia y las tres variables de agresión en el bullying únicamente presentaron una correlación que superó una puntuación de 0.2 de las quince medidas de correlación posibles en entre el abuso físico parental y el bullying de tipo directo. Las correlaciones entre las cinco variables de maltrato en la familia y las tres variables de victimización en la escuela mostraron ocho valores que superaban una puntuación de 0.2. Debido a que las variables dependientes mostraron una elevada asimetría y curtosis, alejadas de la distribución normal, como a priori cabía esperar, se aplicó un análisis de regresión a través del modelo de Tobit. Este tipo de análisis permite controlar el incumplimiento del supuesto de normalidad de dichas variables (Smith & Brame, 2003; Tobin, 1953).

En primer lugar, se realizó el análisis de diferencia de medias para cada uno de los factores de maltrato en el ámbito familiar y para cada uno de los factores de bullying, en función del género y del nivel educativo. A continuación, se calcularon las correlaciones entre todas las variables del cuestionario CTQ-SF, con cinco formas de maltrato (abuso emocional, abuso físico, abuso sexual, negligencia emocional y negligencia física) y el cuestionario Bully/Victim de Olweus, con tres formas de victimización (directa, indirecta y ciberbullying). A continuación se realizaron tres modelos de regresión lineal a través del

Tobit, uno para cada variable de victimización en el bullying. Como variables independientes se introdujeron el sexo, el nivel educativo y las cinco formas de maltrato en el ámbito familiar. Por último, el sexo y el nivel educativo se analizaron como posibles variables moderadoras sobre el resto de las variables. El análisis de regresiones es incluido para estimar el grado de asociación entre las variables de sexo y nivel educacional en relación con la victimización en el contexto familiar (abuso y negligencia) y la victimización en el contexto educacional (exclusión, verbal y ciberbullying).

v) Estadísticos descriptivos y correlaciones

La Tabla 1.1 señala la proporción de sujetos que manifiesta haber sufrido maltrato, tanto de abuso como de negligencia. En cuanto a las formas de victimización en el ámbito escolar, el análisis reveló que los niños mostraron mayor victimización directa que las niñas ($t(2413) = -5.43, p < 0.001$). En el resto de variables relacionadas con la victimización en el ámbito escolar, no se encontraron diferencias. Respecto a las variables del ámbito familiar, las niñas mostraron mayores niveles que los niños en abuso emocional ($t(2413) = -4.89, p < 0.001$), sexual ($t(2413) = 2.85, p < 0.001$).

Tabla 1.1 Media y desviación típica para los tipos de victimización entre iguales (victimización indirecta, directa y ciberbullying) y maltrato en la familia (negligencia y abuso emocional, negligencia y abuso físico y abuso sexual).

	Chicos (n = 1151)		Chicas (n = 1264)		E. primaria (n = 858)		E. secundaria (n = 1557)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Victimización Exclusión	8.45	2.90	8.45	2.89	8.80	2.92	8.21	2.83
Victimización Verbal	6.89	1.87	6.80	1.87	6.80	1.66	6.59	1.68
Victimización Ciberbullying	4.37	1.12	4.35	1.00	4.33	1.00	4.38	1.08
Negligencia Emocional	10.22	4.41	10.28	4.66	10.57	1.00	10.15	4.54
Abuso Emocional	7.41	3.31	8.21	4.24	7.81	3.35	7.81	4.05
Abuso Físico	6.55	2.21	6.38	2.33	6.64	2.35	6.30	2.16
Negligencia Física	8.10	3.48	7.91	3.44	8.28	3.65	7.87	3.37
Abuso Sexual	5.30	1.39	5.49	2.05	5.37	1.61	5.41	1.84

Los estudiantes de educación primaria mostraron mayor nivel de victimización indirecta ($t(2413) = 4.78, p < 0.001$) y directa ($t(2413) = 2.97, p < 0.01$), en comparación

con los estudiantes de secundaria. Respecto al maltrato en el ámbito familiar, los estudiantes de educación primaria registraron un mayor nivel de abuso físico ($t(2413) = 3.58, p < 0.001$), así como de negligencia física ($t(2413) = 2.82, p < 0.01$).

Las correlaciones entre las variables de estudio (contexto familiar y contexto educacional) aparecen en la Tabla 1.2. Los niños mostraron una fuerte asociación entre las formas de victimización dentro del contexto escolar: victimización directa con victimización indirecta ($r = 0.63$), cyberbullying con victimización directa ($r = 0.51$). También se observan asociaciones fuertes entre las diferentes formas de victimización dentro del contexto familiar, como es el caso del abuso físico y el abuso emocional ($r = 0.55$), negligencia física y negligencia emocional ($r = 0.35$), negligencia física y abuso emocional ($r = 0.26$), abuso emocional y negligencia emocional ($r = 0.25$), abuso sexual y negligencia física ($r = 0.22$). Las asociaciones entre victimización en el ámbito familiar y escolar son moderadas: abuso físico y victimización indirecta ($r = 0.36$), abuso emocional y victimización indirecta ($r = 0.35$), abuso sexual y cyberbullying ($r = 0.33$), abuso físico y victimización indirecta ($r = 0.33$), abuso sexual y victimización directa ($r = 0.29$), abuso emocional y cyberbullying ($r = 0.21$).

En cuanto a las chicas existe una fuerte asociación entre las formas de victimización escolar: victimización indirecta con victimización directa ($r = 0.60$), victimización directa con cyberbullying ($r = 0.56$) y con una asociación un poco menos fuerte entre victimización indirecta y cyberbullying ($r = 0.39$). Al igual que en los niños, las niñas muestran asociación entre formas de victimización en el ámbito familiar: negligencia emocional y abuso físico ($r = 0.56$), negligencia emocional y abuso emocional ($r = 0.36$), negligencia emocional y negligencia física ($r = 0.39$), abuso físico y abuso sexual ($r = 0.31$), abuso emocional y abuso sexual ($r = 0.28$), sexual y negligencia física ($r = 0.22$), el abuso físico y la negligencia física ($r = 0.21$), abuso físico con negligencia física ($r = 0.21$) y abuso. En cuanto a las asociaciones entre variables de victimización familiar y escolar podemos señalar que existen asociaciones fuertes entre la victimización indirecta y el abuso emocional ($r = 0.41$), victimización indirecta y abuso físico ($r = 0.32$), victimización directa con abuso físico ($r = 0.33$), victimización directa con abuso emocional ($r = 0.32$), cyberbullying y abuso emocional ($r = 0.30$), cyberbullying y abuso sexual ($r = 0.22$).

Tabla 1.2 Correlaciones entre las variables del estudio (los chicos en la parte inferior de la diagonal y las chicas en la parte superior).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Victimización Indirecta	-	0.60**	0.39**	0.21**	0.41**	0.32**	0.18**	0.14**	-0.07**
2. Victimización directa	0.63**	-	0.56**	0.15**	0.35**	0.33**	0.21**	0.20**	-0.02
3. Cyberbullying	0.35**	0.51**	-	0.12**	0.30**	0.20**	0.14**	0.22**	0.04
4. Negligencia emocional	0.10**	0.16**	0.12**	-	0.36**	0.25**	0.39**	0.11**	-0.05
5. Abuso emocional	0.35**	0.31**	0.21**	0.25**	-	0.56**	0.25**	0.28**	0.03
6. Abuso físico	0.36**	0.33**	0.20**	0.17**	0.55**	-	0.21**	0.31**	-0.02
7. Negligencia física	0.13**	0.17**	0.14**	0.35**	0.26**	0.21**	-	0.20**	-0.07**
8. Abuso sexual	0.19**	0.29**	0.33**	0.09**	0.19**	0.16**	0.22**	-	0.04
9. Nivel educativo	-0.08**	-0.08**	0.01	-0.01	-0.05	-0.10**	-0.02	-0.02	-

** $p < 0.01$ (bilateral)

vi) Análisis de regresión

En la Tabla 1.3 se muestran los resultados del modelo de regresión. Los resultados mostraron que cuando un estudiante sufre abuso emocional en el ámbito familiar presenta mayores niveles de victimización indirecta ($b = 0.48$, $t = 6.75$, $P < 0.001$), directa ($b = 0.47$, $t = 4.89$, $P < 0.001$) y cyberbullying ($b = 0.85$, $t = 5.45$, $P < 0.001$). Aquellos estudiantes que sufren abuso físico en el ámbito familiar mostraron mayores niveles de victimización indirecta ($b = 0.17$, $t = 2.43$, $P < 0.01$) y directa ($b = 0.29$, $t = 3.28$, $P < 0.01$) en el ámbito educativo. Respecto a la influencia sexo, lo más destacable fue su efecto moderador respecto al abuso sexual y los diferentes tipos de victimización de acoso escolar. Los chicos que mostraron abuso sexual presentaron mayores niveles de victimización indirecta ($b = 0.19$, $t = 3.11$, $P < 0.01$), directa ($b = 0.34$, $t = 4.24$, $P < 0.001$) y cyberbullying ($b = 0.45$, $t = 3.74$, $P < 0.001$). Para analizar con más detalle estas moderaciones se calcularon las pendientes simples y las gráficas correspondientes de acuerdo a las instrucciones aportadas por Aiken & West (1991). El abuso sexual se mostró positivamente relacionado con la victimización indirecta, sin embargo esta relación fue más sólida cuando la víctima era niño ($b = 0.58$, $t = 5.14$, $P < 0.001$) (Figura 1.1). Asimismo, el abuso sexual se mostró positivamente asociado con la victimización directa, sin embargo esta relación fue más

fuerte en el caso de los niños ($b = 0.59$, $t = 9.10$, $P < 0.001$), en comparación con las niñas ($b = 0.24$, $t = 6.11$, $P < 0.001$) (Figura 1.3). También, el abuso sexual se mostró positivamente relacionado con el bullying de un modo más acentuado en el caso de los niños ($b = 0.39$, $t = 9.78$, $P < 0.001$) en comparación con las niñas ($b = 0.17$, $t = 7.23$, $P < 0.001$) (Figura 3).

Respecto al análisis de la influencia del nivel educativo sobre la relación maltrato infantil-bullying, los resultados mostraron que en educación primaria los estudiantes que sufrieron mayor negligencia emocional mostraron mayores niveles de ciberbullying ($b = -.31$, $t = -2.04$, $P < 0.05$). Finalmente, al igual que en el análisis de la influencia del sexo, el abuso sexual se mostró como una de las variables predictivas más relevantes. Los estudiantes que habían sufrido abuso sexual en el ámbito familiar mostraron mayores niveles de victimización indirecta en el ámbito educativo ($b = 0.19$, $t = 2.58$, $P < 0.01$). Un análisis más detallado de esta moderación indicó que esta relación entre abuso sexual y la victimización indirecta fue más acentuada durante la etapa de educación secundaria ($b = 0.57$, $t = 8.31$, $P < 0.001$), en comparación con la etapa de educación primaria ($b = 0.08$, $t = 0.75$, $P < 0.001$). También el abuso sexual se mostró positivamente asociado con el ciberbullying ($b = 0.34$, $t = 2.35$, $P < 0.05$). Un análisis de las curvas simples de este efecto de doble interacción indicó que esta relación fue más acentuada ($b = 0.27$, $t = 11.32$, $P < 0.001$), respecto a la etapa de educación primaria ($b = 0.12$, $t = 3.34$, $P < 0.001$) (Figura 1.4 y 1.5).

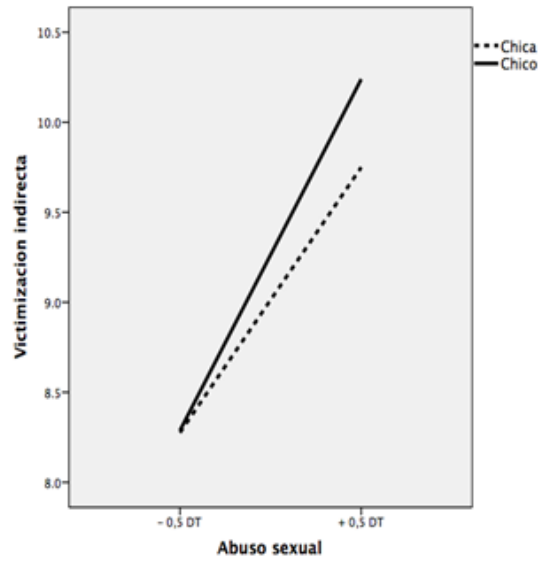


Figura 1.1 Efecto de interacción del sexo sobre la asociación entre el abuso sexual y la victimización indirecta.

Tabla 1.3 Análisis de regresión múltiple sobre la victimización en el bullying (indirecta, directa y cyberbullying) del maltrato en el ámbito familiar (físico, emocional, sexual) y la negligencia (física y emocional).

	Victimización indirecta		Victimización directa		Cyberbullying	
	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)
(Constante)	-0.36	(0.06)***	-1.32	(0.10)***	-2.67	(0.18)***
Sexo (1= chico)	0.15	(0.06)*	0.77	(0.09)***	0.16	(0.14)
Nivel educativo (1 = secundaria)	-0.28	(0.06)***	-0.31	(0.09)***	0.29	(0.15)+
Abuso Emocional	0.48	(0.07)***	0.47	(0.09)***	0.85	(0.15)***
Abuso Físico	0.17	(0.07)*	0.29	(0.08)***	0.13	(0.14)
Abuso Sexual	0.09	(0.06)	-0.08	(0.08)	-0.10	(0.14)
Negligencia Emocional	0.01	(0.06)	0.05	(0.08)	0.22	(0.14)
Negligencia Física	0.09	(0.06)	0.10	(0.08)	-0.16	(0.15)
Sexo x Abuso Emocional					-0.27	(0.15)+
Sexo x Abuso Físico	0.13	(0.06)+			0.32	(0.14)*
Sexo x Abuso Sexual	0.19	(0.06)**	0.34	(0.08)***	0.45	(0.12)***
Sexo x Negligencia Emocional						
Sexo x Negligencia Física	-0.11	(0.06)+				

NE x Abuso Físico

NE x Abuso Emocional

NE x Abuso Sexual	0.19	(0.07)**	0.16	(0.09)+	0.34	(0.14)*
NE x Negligencia Física			0.16	(0.09)+	0.26	(0.15)+
NE x Negligencia Emocional					-0.31	(0.15)*

Nota. *NE* = nivel educativo.

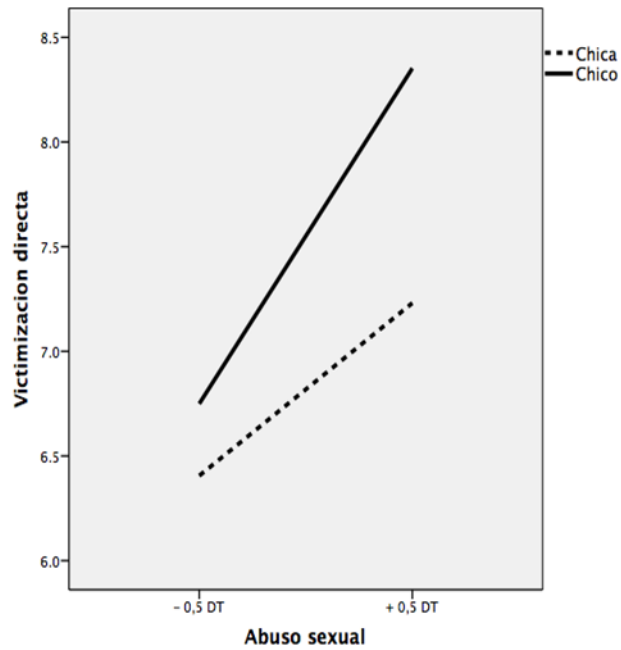


Figura 1.2 Efecto de interacción del sexo sobre la asociación entre el abuso sexual y la victimización directa.

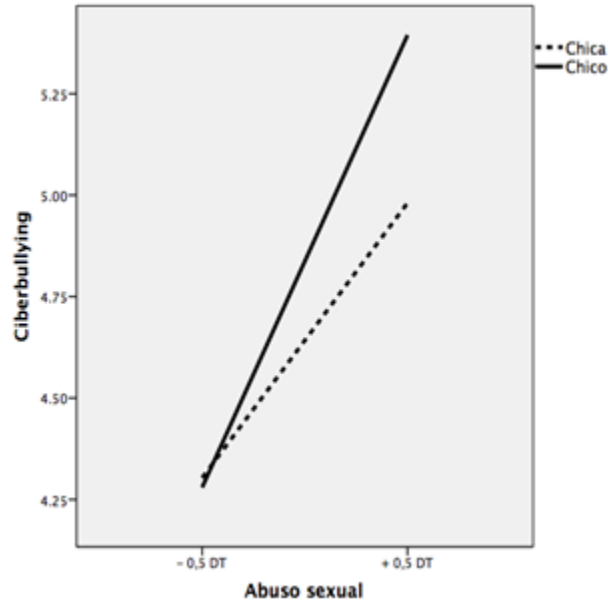


Figura 1.3 Efecto de interacción del sexo sobre la asociación entre el abuso sexual y el ciberbullying.

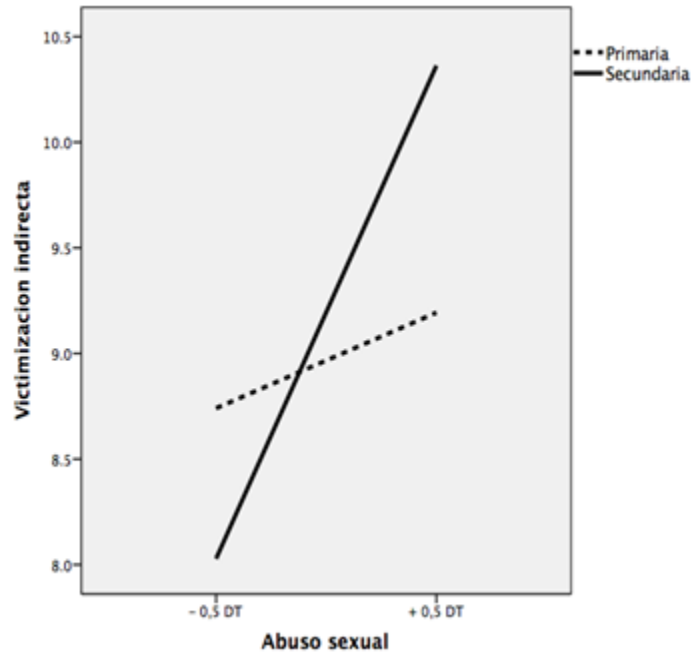


Figura 1.4 Efecto de interacción del nivel educativo sobre la asociación entre el abuso sexual y la victimización indirecta.

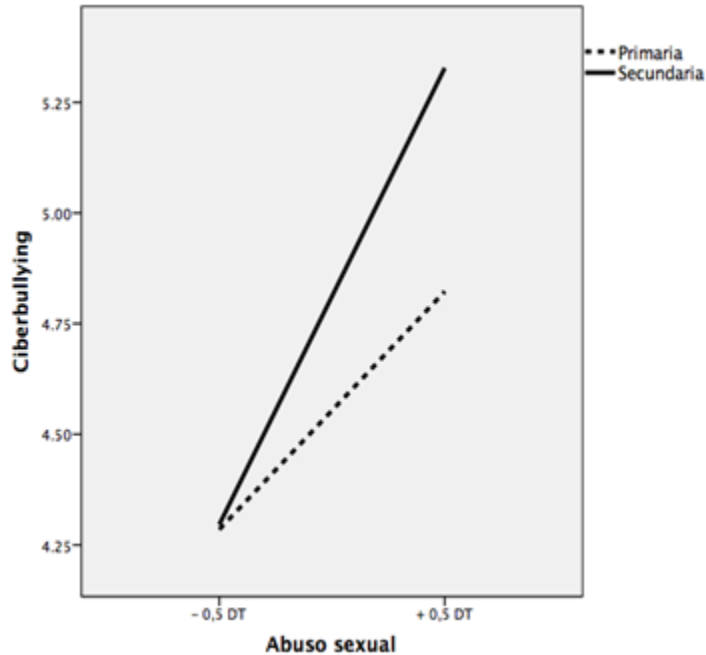


Figura 1.5 Efecto de interacción del nivel educativo sobre la asociación entre el abuso sexual y el ciberbullying.

Discusión

Esta investigación analiza, creemos que por primera vez, los diferentes tipos de victimización en el ámbito familiar y los tipos de victimización en el bullying. A partir del modelo ecológico-transaccional, planteado por Cicchetti & Lynch (1993), se asume que el desarrollo funcional o disfuncional de los individuos depende en buena medida de las interacciones que éstos lleven a cabo con los demás y su entorno, a lo largo de su vida. Este estudio pretende analizar las relaciones entre el maltrato en el contexto familiar y el bullying en el contexto escolar. Las experiencias tempranas de violencias son un factor de riesgo para el bullying y la victimización en el contexto escolar. Los niños y adolescentes que experimentan maltrato por parte de sus cuidadores primarios poseen una alta probabilidad de continuar con estos patrones de violencia (Widom, 1989) y de desarrollar problemas en sus relaciones con sus iguales (Kim & Cicchetti, 2010; Petersen, Joseph, & Feit, 2014).

En general, los resultados de la presente investigación corroboran afirmaciones previas parciales que indican una asociación entre algunos tipos de maltrato infantil y victimización entre iguales: abuso físico y bullying (Duncan, 1999; Dussich & Maekoya, 2007; Shields & Cicchetti, 2001), abuso sexual y bullying (Duncan, 1999; Shields & Cicchetti, 2001). Asimismo, de manera global, podemos afirmar que las diferentes formas o estrategias que utilizan los padres al relacionarse con sus hijos, en este caso las diferentes clases de maltrato, contribuyen la base para el desarrollo de conductas que ponen en riesgo a este grupo de niños de sufrir acoso escolar. Concretamente, entre las formas de maltrato infantil donde existe una acción directa de parte de los cuidadores que pone en riesgo la salud de los niños (abuso físico, emocional o sexual) y las tres formas de bullying evaluadas (verbal, exclusión y ciberbullying). No pareciera existir una relación significativa entre la negligencia y las diferentes formas de victimización; aunque sí se registra una relación entre negligencia física y victimización verbal, y una relación menos intensa entre negligencia física y ciberbullying.

Aquí se ha predicho una relación positiva entre la victimización en el contexto familiar y el bullying en aquellas clases de maltrato en donde existía un rol de agresor activo en el sistema familiar respecto a aquellos tipos en donde predomina la negligencia. Los resultados han apoyado dicha hipótesis, reforzando las investigaciones previas de Bolger y Patterson (2001), quienes plantean que el maltrato infantil genera elevados niveles de agresividad y retraimiento, generando rechazo por parte de los pares, lo que a su vez conduce finalmente, a problemas en la relación con los pares. El abuso emocional tiene una clara incidencia en los tres tipos de victimización en el bullying, mientras que el abuso físico está relacionado con el maltrato indirecto y directo. Investigaciones previas que plantean que el abuso emocional, genera cogniciones negativas sobre el propio sujeto y su entorno, a través de un estilo inferencial negativo (Rose & Abramson, 1992; Liu, Alloy, Abramson, Iacoviello, & Whitehouse, 2009). Creemos que estas cogniciones negativas, tanto sobre sí mismo como sobre el entorno, producto del estilo inferencial negativo, pueden conducir al aislamiento y rechazo por parte de los pares, lo que a su vez genera una vulnerabilidad hacia el acoso escolar. Aunque esta afirmación debe ser interpretada con

cautela ya que no se han incluido variables que evalúen directamente las cogniciones que los sujetos poseen sobre sí mismos y su entorno.

Por lo que atañe al abuso sexual, contrariamente a lo hipotetizado, no se mostró asociado a ningún tipo de victimización en el bullying. El abuso sexual también se mostró positivamente asociado a los tres tipos de victimización en el bullying durante la educación secundaria, en comparación con la educación primaria. Estudios previos han encontrado que el abuso sexual puede ser un predictor más sólido para el estrés postraumático, comparado con otros tipos de maltrato infantil (Briere & Elliott, 2003) y se ha asociado con una mayor disfunción de la personalidad durante la adultez temprana (Gibb, Wheeler, Alloy, & Abramson, 2001). Creemos que el abuso sexual conlleva una especial vulnerabilidad al acoso escolar, a través de dificultades emocionales, como el estrés postraumático o las disfunciones de la personalidad, mencionados por autores previos (Briere & Elliott, 2003; Gibb *et al.*, 2001). Aunque esta afirmación debe ser interpretada con cautela ya que no se han incluido variables que evalúen dificultades emocionales.

En aquellos tipos de maltrato donde no existe un rol de agresor activo, como sucede en el caso de la negligencia física y emocional, lo hipotetizado ha quedado apoyado empíricamente, pues no aparece una transacción entre la violencia en el contexto familiar y el escolar. Es necesario puntualizar que de las tres investigaciones empíricas que evalúan que evalúan la relación del maltrato infantil y el bullying (Duncan, 1999; Dussich & Maekoya, 2007; Shields & Cicchetti, 2001), solo una investigación incorpora la negligencia como subtipo de maltrato infantil (Shields & Cicchetti, 2001). En este sentido nuestros resultados constituyen un avance, por un lado, ampliando el espectro con el cual se evalúa en maltrato infantil y su relación con el acoso escolar, y por otro lado, confirman los resultados previos que señalan que la negligencia no constituyen un riesgo para el bullying (Shields & Cicchetti, 2001).

El análisis del sexo como variable moderadora, mostró un efecto de interacción sobre la relación entre la victimización sufrida en el ámbito familiar y el tipo de bullying en el ámbito escolar. Los chicos que dijeron haber sufrido abuso sexual mostraron mayores niveles de bullying. Esta asociación se mostró de un modo constante en los tres tipos de victimización en el bullying. Sin embargo, nuestro resultado contrasta una investigación

previa que no hallaron ningún efecto del sexo con niños de entre 9 y 12 años (Shields & Cicchetti, 2001).

Los resultados nos permiten confirmar lo que se plantea a través de las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1973; Bandura, Ross, & Ross, 1961; Schwartz *et al.*, 1997). Los niños y adolescentes expuestos a ambientes de violencia, despliegan conductas agresivas (relacionadas con el maltrato y abuso) porque son las que se presentan como más cercanas y con una valoración positiva (Bandura, 1973) y, por tanto, han tenido oportunidad de aprenderlas. De igual forma, los resultados pueden ser explicados a través de las teorías del apego (Ainsworth, 1979; Crittenden & Ainsworth, 1989; Kaufman & Cicchetti, 1989; Monks *et al.*, 2009), pues se establece que la calidad del apego que se desarrolla con el cuidador principal se expande a otras relaciones sociales. Sin embargo, hay que señalar que en la presente investigación no se evaluó directamente la calidad del apego con la figura primaria, ni los modelos operantes internos de las relaciones sociales que se desarrollan a partir de dicha relación y que inciden directamente en las relaciones con los pares.

Limitaciones y futuras investigaciones.

La presente investigación trata de solventar diversas limitaciones encontradas en las investigaciones previas sobre bullying y victimización, analizando la relación entre victimización en el ámbito familiar y la victimización escolar. Esta investigación da cuenta de las relaciones específicas entre las diversas formas de maltrato y negligencia infantil y las diferentes formas de victimización escolar. No presupone que las diferentes formas de maltrato y negligencia posean una misma consecuencia sobre los niños/adolescentes. Además, se incluye el análisis del género y la edad, como variables moderadores, en la relación entre maltrato infantil y bullying, condicionando la sensibilidad de los modelos predictores ante dichas variables.

Sin embargo, los resultados de nuestra investigación deben ser interpretados con cautela. Primero, los resultados se basan en datos que provienen de una única fuente, a través de autoinforme. Los resultados deberían confirmarse mediante investigaciones que utilicen múltiples mediciones (observación directa, informes de profesores) que evalúen

experiencias de bullying/victimización. De hecho, las investigaciones muestran discrepancias entre los datos que provienen de heteroinforme y autoinforme (Bouman *et al.*, 2012). Segundo, se sugiere que las conclusiones desarrolladas en esta investigación sean confirmadas por investigaciones de tipo longitudinales que permiten examinar y determinar si las relaciones establecidas en un momento están sujetas a cambio en un segundo tiempo.

Tercero, nuestros resultados deben ser complementados con investigaciones que consideren otras variables que han sido ya señaladas en la bibliografía. Por un lado, las investigaciones en el área del maltrato infantil establecen que para poder desarrollar conclusiones contundentes no sólo es necesario desglosar las experiencias de maltrato en función de sus diversas formas, sino también considerar la edad en que se produce el maltrato, su severidad y la cronicidad (Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998). Además, las investigaciones sobre bullying, desde un enfoque social-ecológico, han señalado la pertinencia de tener en consideración otro tipo de variables mediadoras como la depresión, la rabia o la regulación emocional (Hong *et al.*, 2012). Claramente el maltrato infantil y negligencia, física, emocional y sexual muestran resultados diferentes por lo que respecta a la forma en que los niños enfrentan las relaciones sociales con sus pares. Aún queda por determinar el papel que juegan las diversas variables, por ejemplo, regulación emocional (Schwartz *et al.*, 1997), depresión, rabia y habilidades sociales planteadas por otros autores (Hong *et al.*, 2012).

Estudio 2 Depresión y autoestima en adolescentes con victimización simple y polivictimización en el contexto familiar y entre iguales

Resumen

El objetivo del presente estudio es detectar las relaciones entre el maltrato infantil y la victimización entre pares sobre la depresión y autoestima de forma interrelacionada. En este estudio participaron 631 estudiantes de educación pública mejicana, con un rango de edad entre 12 y 17 años, siendo un 56,4% niñas. Se utilizaron los cuestionarios *Childhood Trauma Questionnaire* (CTQ-SF) (Bernstein *et al.*, 2003), *Direct and Indirect Aggression Scale* (DIAS) (Björkqvist, Lagerspetz, & Österman, 1992), el *Inventario de Depresión de Beck* (Beck *et al.*, 1961) y el *Cuestionario de Rosenberg de Autoestima* (Rosenberg, 1965), para medir las variables de maltrato infantil, victimización entre iguales, depresión y autoestima, respectivamente. Se hipotetiza un menor nivel de depresión y un mayor nivel de autoestima en aquellos que no sufren victimización con respecto a aquellos adolescentes que sí sufren algún tipo de victimización. En segundo lugar, se hipotetiza un mayor nivel de desajuste psicológico en aquellos sujetos polivictimizados frente a aquellos con un solo tipo de victimización en un mismo contexto. En tercer lugar, se predice que la victimización que sucede exclusivamente a nivel familiar mostrara un mayor impacto sobre el desajuste emocional (depresión y baja autoestima), en comparación con los adolescentes victimizados en el contexto educativo. Por último, se predice que los adolescentes que sufren polivictimización en ambos contextos, familiar y educativo, mostraran un mayor nivel de desajuste emocional (depresión y baja autoestima), en comparación con aquellos con victimización exclusivamente en un solo contexto. Los resultados de nuestra investigación han mostrado: 1) mayores niveles de desajuste psicológico en los adolescentes victimizados, tanto en el contexto familiar como entre iguales, en comparación con aquellos adolescentes no victimizados, 2) mayores niveles de desajuste en aquellos adolescentes polivictimizados, las diferencias no fueron estadísticamente significativas con respecto a aquellos que sufrían una única forma de victimización, en la familia o en un contexto de iguales, 3) un mayor nivel de desajuste psicológico en los sujetos que sufren victimización en el contexto familiar, 4) mayores niveles de depresión y

baja autoestima en aquellos adolescentes victimizados en ambos contextos, en comparación con aquellos adolescentes que sufren victimización dentro de un solo contexto.

Palabras claves: Maltrato infantil, violencia entre iguales, polivictimización, depresión y autoestima.

Introducción

La prevención de la victimización en niños y adolescentes debiera ser un objetivo prioritario de nuestra sociedad (Tolan, Guerra, & Kendal, 1995). Asimismo, debería existir un especial atención hacia aquellos niños y adolescentes que son objeto de diferentes formas de victimización, en múltiples contextos (Finkelhor, Ormrod, Turner, & Holt, 2010; Finkelhor *et al.*, 2011).

Las investigaciones actuales en el área de la agresión y victimización se han llevado a cabo de forma independiente y fragmentada (Finkelhorn, Omrod, Turner, & Hamby, 2005), considerando casi exclusivamente el maltrato en el ámbito familiar (Chapple, Tyler, & Bersani, 2005; De Paúl & Arruabarrena, 1995; English, 1998; Kaufman & Cicchetti, 1989; Trickett & McBride-Chang, 1995) o bien la victimización entre iguales (Cook *et al.*, 2010; Nansel *et al.*, 2001, 2004; Olweus, 1993). Existen pocos trabajos en los que se hayan tenido en cuenta las interrelaciones entre la victimización sufrida en distintos contextos y la salud mental (Holt, Finkelhor, & Kauffman-Kantor, 2007a, 2007b). Algunos de los modelos que sí tratan de integrar y dar explicación a estas interacciones, entre la agresión y victimización producidas en diferentes contextos, además de otras variables de interés personal y social, son: el modelo social-ecológico (Bronfenbrenner, 1994; Cicchetti & Lynch, 1993; Espelage & Swearer, 2003; Hong & Espelage, 2012) y el modelo de victimización, a través de conceptos como la polivictimización o revictimización (Finkelhor *et al.*, 2011). Específicamente cabe destacar el modelo de Cicchetti & Lynch (1993), pues intenta explicar las previsible repercusiones de la victimización de unos contextos a otros: familiares y escolares.

El maltrato intrafamiliar, en sus diversas formas, es una realidad para un grupo no pequeño de niños y adolescentes. En un meta-análisis reciente, se señalan porcentajes de 12.7 % de casos de abuso sexual, 22.6 % de casos de abuso físico, 36.3 % de casos de

negligencia física y 18.4 % de negligencia emocional (Stoltenborgh *et al.*, 2015). Una de las definiciones más ampliamente aceptada del maltrato infantil es la que aparece en Child Abuse Prevention and Treatment Act (CAPTA): acto (s) o ausencia de actos por parte de los padres o cuidadores, que da lugar a la muerte, a serios daños físicos, emocionales o de tipo sexual, o que representan el riesgo de una amenaza inminente de daño serio (US Department of Health and Human Services, 2010). Es importante resaltar que el impacto sobre el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes es significativo tanto para los afectados, como para sus familias e incluso para la sociedad en su conjunto (Newcomb & Locke, 2001; Petersen, Joseph, & Feit, 2014).

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que el bullying es una práctica relativamente común y transversal a los distintos contextos educativos (Chester *et al.*, 2015; Jose *et al.*, 2012; Olweus, 1993). De ahí que el bullying y la victimización entre iguales, en contextos educativos, sea una preocupación tanto para educadores como investigadores (Cook *et al.*, 2010; Hawker & Boulton, 2000). El bullying es definido como una forma de victimización entre iguales, que se caracteriza por el despliegue de acciones negativas, intencionadas, repetitivas y que implican una falta de equilibrio de poder entre la víctima y el agresor (Olweus, 1993), aunque aún existe un amplio debate sobre los diferentes elementos de la definición (Guerin & Hennessy, 2002).

La presente investigación tiene como objetivo general detectar las relaciones entre las diversas formas de victimización en el ámbito familiar y entre iguales y la salud mental (depresión y autoestima). Pretende integrar las aportaciones existentes sobre el maltrato infantil y la victimización entre iguales y la depresión y la autoestima, dado que hasta el presente se han estudiado de forma independiente y paralela (Hong *et al.*, 2012).

i) Maltrato intrafamiliar y victimización entre iguales: modelos social-ecológicos, polivictimización y revictimización.

Tradicionalmente, tanto el maltrato infantil como la victimización entre iguales se han desarrollado como objetos de investigación independientes en las ciencias sociales (Hong *et al.*, 2012). Ambos campos de investigación han aportado pruebas sobre sus consecuencias negativas en la salud mental de los niños y adolescentes. Recientemente, ha

surgido el interés por realizar investigaciones que exploren el efecto potencial de más de una forma de victimización o de la victimización en más de un contexto, sobre la salud mental (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007a). Como se verá en los siguientes apartados, la mayor parte de las investigaciones sobre maltrato infantil y depresión (Allen & Tarnoski, 1989; Gibb *et al.*, 2001; Jumper, 1995; Kazdin, Moser, Colbus, & Bell, 1985; Kim & Cicchetti, 2006; McGee, Wolfe, & Wilson, 1997), así como las investigaciones sobre victimización entre iguales y depresión (Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Kumpulainen & Räsänen, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999), no han tenido en cuenta la posible influencia de otras formas de victimización que pueden darse conjuntamente. Así, cuando surge, por ejemplo, una correlación estadísticamente significativa entre maltrato infantil y depresión, no se ha considerado la posible influencia de otras formas de victimización, como la victimización entre iguales.

Recientemente, bajo los modelos social-ecológicos elaborados a partir de los trabajos de Broffebrenner (1994) y Cicchetti & Lynch (1993) y sobre todo de las investigaciones centradas en los conceptos de polivictimización y revictimización (Finkelhor *et al.*, 2009a, 2011), se consolida la hipótesis de que niños expuestos a agresión dentro de un determinado contexto tienden a agredir o ser agredidos en otros contextos (Widom, 1989). Dentro de este tipo de modelos, ambos fenómenos sociales, maltrato infantil y victimización entre iguales, son considerados productos de una serie de relaciones complejas que se desarrollan en múltiples niveles y contextos (Espelage & Swearer, 2003; Petersen, Joseph, & Feit, 2014). En ambas formas de victimización las características individuales de los niños y adolescentes interactúan con las variables familiares, que a su vez, están inmersas en un sistema ecológico social más amplio que incluyen a las comunidades, los barrios y las culturas (Espelage *et al.*, 2014; Espelage & Swearer, 2003; Hong & Espelage, 2012; Hong *et al.*, 2012). En la línea de las investigaciones sobre polivictimización (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007a) y la revictimización en sus múltiples acepciones (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007b), hay un especial interés por los niños que experimentan múltiples formas de victimizaciones en un momento determinado o experimentan una o más formas de victimización a través del tiempo (Finkelhor *et al.*,

2011), y su especial vulnerabilidad hacia el desajuste psicológico (Holt, Finkelhor, & Kaufman Kantor, 2007a; Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2006).

Son escasas las investigaciones que empíricamente han explorado la relación entre maltrato infantil y agresión y victimización entre iguales (Duncan, 1999; Dussich & Maekoya, 2007; Finkelhor *et al.*, 2009b; Holt, Finkelhor, & Kaufmann-Kantor, 2007a, 2007b; Shields & Cicchetti, 2001). Sin embargo, se ha planteado que existe una relación causal entre el maltrato infantil dentro del contexto familiar y los posteriores problemas en las relaciones entre iguales (Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998; Mohr, 2006). Ahora bien, se desconocen aún los mecanismos específicos mediante los cuales se traspasan los patrones de agresión y victimización de un contexto a otro (Finkelhorn *et al.*, 2009b; Hong *et al.*, 2012). Dos teorías psicológicas han sido utilizadas hasta el presente para explicar la relación entre la victimización en el ámbito familiar y el educativo (Hong *et al.*, 2012): la teoría del aprendizaje social (Pettit, Bates, & Dodge, 1997; Schwartz *et al.*, 1997) y la teoría del apego (Kauffman & Cicchetti, 1989; Shields & Cicchetti, 2001). Ambas teorías resaltan el papel que ejercen las relaciones entre padres e hijos, señalando que los niños que experimentan determinadas dinámicas familiares, entre ellas el maltrato infantil, desarrollan determinadas conductas que interfieren con el adecuado desarrollo de las relaciones con los pares (Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998).

ii) Victimización entre iguales y depresión.

A lo largo de más de cuarenta años de investigación sobre agresión y victimización entre iguales se ha logrado establecer que estas experiencias están asociadas a consecuencias negativas en el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes (McDougall & Vaillancourt, 2015), especialmente en la salud mental (Card *et al.*, 2008; Marshall *et al.*, 2015).

Si bien existe un amplio consenso en identificar el bullying y la victimización como una problemática significativa, que se correlaciona significativamente con la salud física y psicosocial de los agresores y las víctimas (McDougall & Vaillancourt, 2015), aún no queda del todo clara la dirección de dicha relación (McDougall & Vaillancourt, 2015; Swearer *et al.*, 2010), asumiéndose una reciprocidad y retroalimentación entre

victimización entre iguales y problemas de internalización (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010; Snyder *et al.*, 2003).

Diversas investigaciones han mostrado que sí existe una asociación entre las diversas formas de victimización entre iguales y la depresión (Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Snyder *et al.*, 2003; Sweeting *et al.*, 2006; Zwierzynska, Wolke, & Lereya, 2013), así como entre bullying y depresión (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999). Además, la victimización entre iguales y el bullying son predictores de mayores sentimientos de soledad (Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Kochenderfer & Ladd, 1996) y de otras emociones negativas, como la rabia y el miedo (Dill, Venberg, Fonagy, Twemlow, & Gamm, 2004) y, en casos extremos, de ideación suicida e intentos de suicidio (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2008; MacLeod & Morris, 1996; Rigby & Slee, 1999).

En las investigaciones sobre las consecuencias del bullying y la victimización entre iguales y el ajuste psicológico, la incidencia de la depresión en niños y adolescentes ha recibido especial atención (McDougal & Vaillancourt, 2015). En general, los estudios que han analizado la relación entre bullying y depresión se han centrado en las víctimas, mostrando que existe una clara asociación entre ambas (Craig, 1998; Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Kumpulainen & Räsänen, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999; Olweus, 1993). A su vez, algunos de los estudios que consideran a los niños identificados como agresores en las dinámicas de agresión en contextos educativos, como la victimización entre iguales y el bullying, señalan también una asociación entre dichas dinámicas y la depresión (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999; Kaltiana-Heino *et al.*, 2000; Kumpulainen & Räsänen, 2000; Klomek *et al.*, 2007). Otros estudios, sin embargo, no han encontrado una asociación tan clara (Camodeca & Goossens, 2005; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003).

También se ha estudiado la posible asociación con otras variables relacionadas con la depresión (Hawker & Boulton, 2000). En concreto, la autoevaluación de determinados aspectos del autoconcepto (McDougal & Vaillancourt, 2015), para ver de qué forma el autoconcepto, específicamente la autoevaluación de determinados aspectos del autoconcepto, contribuyen a la victimización entre iguales como, por ejemplo, la autovalía,

la autopercepción sobre las competencias sociales o la autoeficacia en relación a habilidades de aserción y agresión. Los datos indican que las víctimas de violencia entre iguales se perciben a sí mismas con un autoconcepto social más negativo (Boivin & Hymel, 1997; Boulton & Smith, 1994; Egan & Perry, 1998). También existe un considerable interés por comprender cómo el bullying impacta en los sentimientos de auto- valía (Austin & Joseph, 1996; Grills & Ollendick, 2002), especialmente en los niños que sostienen la creencia de que ellos merecen recibir este subtipo de agresión (McDougall & Vaillancourt, 2015). En cuanto a la autoestima, diversas investigaciones han puesto de manifiesto una relación entre participación en dinámicas de agresión y victimización entre iguales y bajos niveles de autoestima (Boulton & Smith, 1994; Callaghan & Joseph, 1995; Lagerspetz *et al.*, 1982; Olweus, 1978; O'Moore & Kirkham, 2001).

iii) Relación entre maltrato infantil y depresión.

Hasta la década de los setenta, las investigaciones en ciencias sociales sobre el maltrato infantil y la negligencia estaban guiados por una visión determinista de la relación entre maltrato infantil y el desajuste psicológico (Cicchetti & Blender, 2004; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). En las últimas décadas, las investigaciones en esta área han incorporado teorías ecológicas y transaccionales para comprender las causas y consecuencias del maltrato infantil (Bronfenbrenner, 1994), destacando la complejidad del fenómeno, compuesto de diferentes elementos (biológicos, psicológicos y sociales), que pertenecen a múltiples niveles y que producen múltiples consecuencias (Cicchetti & Blender, 2004).

Sin embargo, las diversas investigaciones existentes en el campo del maltrato infantil todavía no han sido capaces de dar cuenta satisfactoriamente de las consecuencias del maltrato infantil (Manly, 2005). Por ejemplo, aún no se ha podido determinar si las diferentes formas de maltrato infantil conllevan implicaciones comunes en el desarrollo psicosocial de los niños y/o adolescentes, o si es posible distinguir efectos específicos en función de sus diferentes formas (Trickett & McBride-Chang, 1995).

Las razones de este desconocimiento son múltiples. Por un lado, teóricamente, existe una falta de consenso sobre la definición y operacionalización del concepto (English, 1998;

Manly, 2005; Trickett & McBride-Chang, 1995). Por otro, metodológicamente, existen múltiples sistemas de clasificación del maltrato y diferentes formas de medición (Manly, 2005). Lo que ya sabemos es que las consecuencias del maltrato infantil están influenciadas no sólo por su presencia, sino por el tipo de maltrato, la frecuencia y el periodo evolutivo en el que se produce (Cicchetti & Blender, 2004). Igualmente, conocemos, teórica y empíricamente, que los ambientes caracterizados por dinámicas de abuso poseen consecuencias negativas sobre la capacidad de los niños y adolescentes para cumplir con diversas tareas y metas establecidas a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo psicosocial, generando una predisposición a la sintomatología depresiva (Cicchetti & Lynch, 1995; Trickett & McBride-Chang, 1995).

Las investigaciones han mostrado que muchas veces las diferentes formas de maltrato infantil se presentan simultáneamente, mientras que en otros casos lo hacen de forma independiente (Edwards, Holden, Felitti, & Anda, 2003). En buena medida, esta investigación intenta determinar el impacto específico de cada una de las diferentes formas de maltrato (abuso sexual, físico y emocional) sobre la salud mental o ajuste emocional (Kaplan, Pelcovitz, & Labruna, 1999; Edwards *et al.*, 2003). Las tres formas de maltrato infantil han sido relacionadas con un aumento de la presencia de sintomatología depresiva y una disminución de la autoestima.

Tradicionalmente, en los estudios sobre maltrato infantil tienden a predominar las investigaciones sobre el abuso físico y sexual (Kaplan, Pelcovitz, & Labruna, 1999; Stoltenborgh *et al.*, 2015). Los datos nos muestran una relación positiva entre abuso sexual y depresión y una relación negativa con la autoestima (Gibb *et al.*, 2001; Jumper, 1995; Neumann, Houskamp, Pollock, & Briere, 1996). En cuanto al abuso físico, aparece una relación positiva con la depresión (Allen & Tarnoski, 1989; Kazdin *et al.*, 1985; Kim & Cicchetti, 2006; Toth, Manly, & Cicchetti, 1992), con bajos niveles de autoestima (Allen & Tarnowski, 1989; Kaufman & Cicchetti, 1989; Kazdin *et al.*, 1985) y con sentimientos de desesperanza (Allen & Tarnowski, 1989). También nos encontramos con investigaciones que vinculan la depresión con el abuso emocional, en algunos casos homologado al concepto de abuso psicológico (Gibb *et al.*, 2001; McGee, Wolfe, & Wilson, 1997; Kim & Cicchetti, 2006), constatándose que, al menos en algunos casos, es más probable que el

abuso emocional contribuya al desarrollo de la sintomatología depresiva más que otras formas de maltrato (Rose & Abramson, 1992; Liu *et al.*, 2009). Esta relación entre abuso emocional y depresión es explicado mediante el concepto de estilo cognitivo negativo (Alloy, Abramson, Smith, Gibb, & Neeren, 2006; Gibb, 2002).

iv) La presente investigación.

El principal objetivo de la presente investigación es explorar y describir la relación entre el maltrato en el ámbito familiar y la victimización entre iguales, en contextos educativos, así como su impacto en los niveles de depresión y la autoestima, en la línea de lo planteado por otras investigaciones recientes (Finkelhor *et al.*, 2009a, 2009b; Ford, Elhai, Connor, & Frueh, 2010; Turner, Finkelhor, & Omrod, 2006). Ford *et al.*, (2010) ponen de manifiesto que los grupos de adolescentes polivictimizados poseen una mayor probabilidad de presentar problemas psiquiátricos, en comparación con quienes no son victimizados, además de indicar que poseen el doble de probabilidades de desarrollar sintomatología depresiva. Surge así la necesidad de investigaciones que consideren el efecto acumulativo de los diferentes factores, en este caso de diferentes tipos de victimización, sobre la salud mental. En nuestra investigación, pretendemos analizar, por un lado, las diferencias entre adolescentes que sufren un solo tipo de maltrato con aquellos adolescentes que sufren múltiples tipos de victimización dentro de un mismo microsistema y, por otro los que sufren múltiples tipos de violencia en varios microsistemas (familiar y entre iguales).

En primer lugar, hipotetizamos un menor nivel de depresión y un mayor nivel de autoestima en aquellos que no sufren victimización con respecto a aquellos adolescentes que sí sufren algún tipo de victimización, en el microsistema familiar o bien entre iguales (Hipótesis 1). En segundo lugar, hipotetizamos un mayor nivel de desajuste psicológico en aquellos sujetos polivictimizados frente a aquellos con un solo tipo de victimización en un mismo microsistema, familiar o entre iguales (Hipótesis 2). En tercer lugar, predecimos que la victimización que sucede exclusivamente a nivel familiar va a mostrar un mayor impacto sobre el desajuste emocional, concretamente mayores niveles de depresión y niveles más bajos de autoestima, en comparación con los adolescentes victimizados entre iguales exclusivamente (Hipótesis 3). Por último, predecimos que los adolescentes que sufren

polivictimización en diferentes microsistemas (familiar y entre pares), van a mostrar un mayor nivel de depresión y más bajo niveles de autoestima, en comparación con aquellos con victimización exclusivamente en un solo contexto (Hipótesis 4).

Método

i) Participantes

En este estudio participaron un total de 631 estudiantes de educación secundaria, pertenecientes a 29 centros educativos públicos de 22 estados de México. Con respecto al género, un 56.4% de los sujetos de los participantes son niñas, mientras que un 43.6% son niños. En cuanto a la edad, los participantes poseen un rango de edad que oscila entre los 12 y los 17 años, con una $M = 13.72$ y una $DT = 1.71$.

ii) Procedimiento

Los datos corresponden a un subgrupo de datos de un estudio más amplio, coordinado por la organización no gubernamental Educadores Sin Fronteras en colaboración con el Ministerio de Educación de México, orientado a la detección y prevención de la violencia escolar y familiar. Los datos se recogieron durante los meses de febrero y abril de 2015.

Los participantes completaron un cuestionario online en los ordenadores de cada colegio durante una hora lectiva. Durante la aplicación del cuestionario se proporcionó a los estudiantes información sobre el objetivo de la investigación y algunas instrucciones básicas: la lectura cuidadosa de las preguntas, destacando el valor de la honestidad y remarcando la confidencialidad de sus respuestas, así como una breve descripción de las variables a evaluar.

iii) Medidas

Maltrato infantil. El maltrato infantil se midió a través del Childhood Trauma Questionnaire-Short Form (CTQ-SF), desarrollado por Bernstein *et al.* (2003). Este

instrumento es uno de los más utilizados, tanto en adolescentes como en adultos (Spinhoven *et al.*, 2014). Este instrumento fue traducido, corregido y adaptado semánticamente para la población mejicana. Los investigadores involucrados en el dicho proceso cumplieron con los siguientes requisitos: conocimiento de los conceptos medidos por el cuestionario, conocimiento del idioma original en el cual fue escrito el instrumento y conocimiento de la población objetivo para la cual fue construida la traducción y adaptación, con la finalidad de aumentar la validez de la traducción (Anexo I: Cuestionario Estudio 2).

El Childhood Trauma Questionnaire, en su versión abreviada (CTQ-SF), consta de 28 ítems y está compuesto por cinco subescalas que comprenden diversos eventos de abuso y negligencia que se desarrollaron durante la infancia. Cada una de las cinco formas de maltrato son evaluados a través de cinco ítems (Bernstein *et al.*, 2003), y sus respuestas son tabuladas según una escala de respuestas tipo Likert de 5 puntos. Las cinco formas de maltrato evaluadas son: (1) *Abuso emocional*: descalificaciones verbales, por parte de un adulto o persona mayor hacia un niño, sobre el sentido de valía y bienestar, humillación, menoscabo, o conductas amenazantes ($\alpha = 0.82$); (2) *Abuso físico*: golpes físicos por parte de un adulto hacia un niño que representa un riesgo, potencial o real, para el niño ($\alpha = 0.89$); (3) *Abuso sexual*: conductas o contacto sexual entre un niño y un adulto, incluyendo coerción explícita ($\alpha = 0.80$); (4) *Negligencia emocional*: ausencia por parte de los cuidadores en la capacidad de atender las demandas psicológicas y emocionales del niño, tales como amor, sensación de pertenencia y apoyo ($\alpha = 0.73$); (5) *Negligencia física*: fallo en la capacidad de cuidadores de proveer las necesidades físicas básicas como comida, cobijo y seguridad ($\alpha = 0.77$).

El Childhood Trauma Questionnaire, en su versión abreviada, ha sido ampliamente utilizado en diferentes investigaciones, y ha sido sometido a diversas evaluaciones psicométricas en diferentes poblaciones (Kim *et al.*, 2011) y traducido a varios idiomas como el coreano (Kim *et al.*, 2011), holandés (Thombs *et al.*, 2009), portugués (Grassi-Oliveira *et al.*, 2014), entre otros. El instrumento ha demostrado ser un cuestionario adecuado con propiedades psicométricas que respaldan la estructura de cinco factores en diferentes poblaciones (Bernstein *et al.*, 2003; Scher *et al.*, 2001; Thombs *et al.*, 2009;

Thombs *et al.*, 2007) y posee una alta consistencia interna (Bernstein *et al.*, 2003; Gerdner & Allgulander, 2009; Thombs *et al.*, 2009).

Victimización. Se utilizó una versión traducida y adaptada al castellano (Toldos, 2005) del Direct and Indirect Aggression Scale (DIAS, Finland: Abo Akademi University), construida por Björkqvist, Lagerspetz, & Österman (1992) para medir conductas agresivas. La versión traducida y adaptada del Direct and Indirect Aggression Scale (DIAS), ha mostrado su aplicabilidad para la población tanto española (Toldos, 2005) como latinoamericana (Toldos, 2002) para evaluar las tres formas de agresión: física, verbal e indirecta, con altos niveles de confiabilidad para los tres factores y una estructura factorial similar al instrumento original (Toldos, 2005).

El Direct and Indirect Aggression Scale (Björkqvist, Lagerspetz, & Österman, 1992) es un instrumento que permite medir estrategias de agresión directas (físicas y verbales) e indirectas (manipulación social). El instrumento original está compuesto de 24 ítems que miden la agresión física directa (5 ítems, $\alpha = 0.93$), la agresión verbal directa (7 ítems, $\alpha = 0.82$), y la agresión indirecta (12 ítems $\alpha = 0.85$): los ítems son descritos en detalle en Österman, Bjoerkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Huesmann, & Fraczek, (1994) (p. 415). Las respuestas son registradas según una escala tipo Likert de cinco grados de respuesta (Anexo I: Cuestionario Estudio 2).

Depresión. Se utilizan una escala de 7 ítems, adaptada del Inventario de Depresión de Beck (Beck *et al.*, 1961), para evaluar síntomas de depresión. Los participantes responden sobre ítems que evalúan diversos elementos de la depresión, como por ejemplo “cómo ves el futuro”. Estos ítems son respondidos según una escala tipo Likert de cinco puntos. Los siete ítems que conforman una escala muestran una alta confiabilidad ($\alpha = 0.87$) (Anexo I: Cuestionario Estudio 2).

El Inventario de Depresión de Beck (BDI: Beck *et al.*, 1961) es uno de los cuestionarios ampliamente utilizados para evaluar sintomatología depresiva (Beck & Steer, 1984), con una consistencia interna que varía entre 0.73 y 0.92 (Beck, Steer, & Garbin, 1988), con manifiesta buena validez de constructo y útil para poblaciones tanto clínicas como no clínicas (Beck, Steer, & Garbin, 1988; Steer, Beck, & Garrison, 1986. El

Inventario de Depresión de Beck (BDI: Beck *et al.*, 1961), ha sido traducido a múltiples idiomas, entre ellos el castellano (Conde, Esteban, & Useros, 1976; Conde & Frach, 1984; Sanz & Vázquez, 1998).

Autoestima. Se utilizó una escala de 10 ítems para evaluar el autoestima que proviene del cuestionario de Rosenberg para evaluar autoestima (Rosenberg, 1965), levemente adaptado. La versión utilizada proviene de trabajos previos (Harter, Waters, & Whitesell, 1998; Salmivalli & Isaacs, 2005) en los cuales se les pide a los participantes registrar sus sentimientos sobre sí mismos y sus pares. Los 10 ítems son respondidos según una escala de cinco puntos tipo Likert ($\alpha = 0.84$) (Anexo I: Cuestionario Estudio 2).

iv) Análisis de datos

Siguiendo unas pautas similares a las establecidas por otros autores para considerar a los sujetos victimizados (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2009; Soler, Paretilla, Kirchner, & Forns, 2012; Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2010), se tomaron a aquellos que puntuaban desde el percentil 90 en los diferentes tipos de victimización.

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson entre todas las variables. A continuación, se tomaron los diferentes tipos de victimización entre iguales (indirecta, verbal, física y polivictimizado) y se calcularon dos ANOVAs para analizar las diferencias en los niveles de depresión y autoestima en cada uno de los grupos de víctimas. Posteriormente, se tomaron los diferentes tipos de victimización en el ámbito familiar (emocional, física, sexual y polivictimizado) y se realizaron dos ANOVAs para calcular las diferencias en autoestima y depresión de cada uno de los grupos. Por último, se calcularon dos ANOVAs para analizar las diferencias en los niveles de depresión y autoestima, teniendo en cuenta la victimización que exclusivamente se produce en el microsistema familiar, tomando a aquellos alumnos que habían sufrido victimización simple o polivictimización en el microsistema familiar, y después tomando a aquellos que habían sufrido victimización simple o polivictimización exclusivamente en el microsistema de iguales y en un tercer grupo a aquellos que habían sufrido polivictimización formada por diferentes tipos de victimización en el microsistema familiar y entre iguales.

Resultados

i) Estadísticos, descriptivos y correlaciones

En primer lugar se calcularon los estadísticos descriptivos y las correlaciones (Tabla 2.1). La depresión se mostró negativamente asociada con la autoestima ($r = -.45$) y positivamente correlacionada con todas las variables sobre victimización, destacando su asociación con el abuso emocional ($r = 0.52$) y el abuso físico ($r = 0.31$), en el ámbito familiar, y con la victimización indirecta ($r = 0.30$) y verbal ($r = 0.25$), en la violencia entre iguales. Respecto a la autoestima, aparece una asociación negativa entre todas las variables de victimización, en el ámbito familiar y la victimización entre iguales. Es necesario mencionar que esta asociación es más robusta con el abuso emocional, en el ámbito familiar ($r = -0.34$), y con la victimización indirecta, en el contexto educativo ($r = -0.20$).

En cuanto a la victimización en el contexto familiar, las diferentes formas de maltrato mostraron correlaciones positivas y elevadas entre sí: el abuso emocional mostró una asociación tanto con el abuso físico ($r = 0.63$) como con el abuso sexual ($r = 0.34$), mientras que el abuso físico asocia con el abuso sexual ($r = 0.33$). Las tres formas de victimización, en el contexto educativo y en las relaciones con los pares, mostraron una asociación robusta y de carácter positivo entre sí. La victimización de tipo indirecta se asocia a la victimización física ($r = 0.51$) y con la victimización verbal ($r = 0.74$). Por otro lado, la victimización verbal muestra una fuerte asociación con la victimización física ($r = 0.69$).

Respecto a las correlaciones entre las diferentes formas de victimización en ambos contextos, familiar y entre iguales, los resultados muestran una asociación positiva entre el abuso emocional, en el contexto familiar, con las tres formas de victimización entre iguales: directa, indirecta y verbal ($r = 0.40$, $r = 0.26$ y $r = 0.34$ respectivamente). El abuso físico dentro del contexto familiar mostró una asociación positiva con la violencia entre iguales, indirecta ($r = 0.29$), física ($r = 0.32$) y verbal ($r = 0.31$). Por último, de igual forma que el abuso físico, el abuso sexual dentro del contexto familiar se mostró asociado, aunque en menor grado con las tres formas de victimización entre iguales: indirecta ($r = 0.21$), física ($r = 0.35$) y verbal ($r = 0.21$).

Tabla 2.1 Estadísticos descriptivos y correlaciones de Pearson entre las variables del estudio

	M (DT)	1	2	3	4	5	6	7
1. Depresión	15.42 (5.01)							
2. Autoestima	15.29 (4.30)	-0.453**						
3. Abuso emocional	7.58 (3.80)	0.529**	-0.345**					
4. Abuso físico	6.73 (2.75)	0.315**	-0.195**	0.634**				
5. Abuso sexual	5.59 (2.17)	0.171**	-0.128**	0.349**	0.335**			
6. Victimización indirecta	19.51 (8.24)	0.304**	-0.206**	0.405**	0.298**	0.210**		
7. Victimización física	8.85 (3.53)	0.170**	-0.188**	0.269**	0.324**	0.355**	0.515**	
8. Victimización verbal	8.40 (3.63)	0.251**	-0.198**	0.348**	0.316**	0.215**	0.742**	0.690**

** $p < 0.01$.

ii) Análisis de varianza de un sólo factor

A continuación, se analizaron a través de ANOVAs las diferencias en los niveles de depresión y autoestima, en función de cada tipo de victimización dentro del contexto educativo, (Tabla 2.2), agrupando a los sujetos en cinco categorías: (1) que no habían sufrido victimización, (2) que habían sufrido victimización indirecta, (3) que habían sufrido victimización verbal, (3) que habían sufrido victimización física y, por último, (4) los que habían sufrido polivictimización en las relaciones con los pares. El primer análisis sobre niveles de depresión y las cinco formas de victimización, mostró diferencias estadísticamente significativas ($F(3,615) = 7.524, p < 0.001$). Tras el correspondiente análisis de Turkey se encontró que las diferencias aparecen entre el grupo definido como no victimizados y los grupos de victimización indirecta y polivictimización, con un mayor nivel de depresión en estos dos últimos grupos respecto al primero. El segundo análisis de ANOVA sobre los niveles de autoestima y los cinco grupos también mostró diferencias estadísticamente significativas ($F(3,615) = 5.12, p < 0.001$). Éstas aparecen entre el grupo sin victimización y el grupo de polivictimizados, con mayor nivel de autoestima en el primero respecto al segundo.

Tabla 2.2 ANOVA uni-factorial de la depresión y la autoestima para los diferentes tipos de victimización simple y polivictimización en el microsistema de iguales

	Sin victimización (N = 530)		Victimización Indirecta (N = 35)		Victimización verbal (N = 12)		Victimización física (N = 8)		Polivictimización entre iguales (N = 38)		Anova	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	η ²
Depresión	14.99 ^a	17.50	18.00	5.97	17.50	5.83	16.25	2.62	18.42	5.75	7.524***	0.04
Autoestima	15.56 ^b	4.27	13.85	3.76	14.16	4.56	18.00	1.82	12.92	4.27	5.121***	0.03

^a Depresión significativamente diferente de los grupos con victimización indirecta y polivictimización.

^b Autoestima significativamente diferente del grupo de polivictimización.

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001.

A continuación se analizaron las diferencias en los niveles en depresión y autoestima para las diferentes formas de victimización, en el ámbito familiar (Tabla 2.3). Para ello se establecieron cinco grupos: (1) no victimizados, (2) víctimas de abuso emocional, (3) víctimas de abuso físico, (4) víctimas de abuso sexual y (5) que sufrían polivictimización (Tabla 3).

Tabla 2.3 ANOVA uni-factorial de la depresión y la autoestima para los diferentes tipos de victimización en función de tipo de victimización y polivictimización sufrida en el microsistema familiar

	Sin victimización (N = 521)		Abuso emocional (N = 40)		Abuso físico (N = 12)		Abuso sexual (N = 17)		Polivictimización (N = 29)		Anova	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	η ²
Depresión	14.69	4.59	21.15 ^a	5.03	14.33	4.22	14.88	4.12	21.51 ^a	4.07	31.99***	.17
Autoestima	15.78 ^b	4.11	12.12	4.06	15.75	4.45	13.05	4.17	12.03	4.60	13.43***	.08

^a Depresión es significativamente diferente de sin victimización, abuso físico, y abuso sexual, p < 0.001.

^b Autoestima es diferente de abuso emocional y polivictimización, p < .001, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001.

Los resultados del este análisis indican que existen diferencias entre los diversos grupos en los niveles de depresión ($F(3,615) = 31.99, p < .001$) y autoestima ($F(3,615) = 13.43, P < 0.001$). Respecto a la depresión el análisis *post hoc* de Turkey mostró que estas diferencias estadísticamente significativas se encuentran entre el grupo sin victimización y los grupos de victimización indirecta y polivictimizados, revelando un mayor nivel de depresión en estos dos últimos grupos. Respecto a la autoestima el análisis *post hoc* de Turkey mostró un nivel más bajo en el grupo de abuso emocional y polivictimización respecto al grupo sin victimización.

En la Tabla 2.4, se presentan los diferentes ANOVAs realizados para observar las diferencias en el desajuste psicológico de los siguientes cuatro grupos: (a) adolescentes sin victimización, (b) con victimización exclusivamente en las relaciones con sus familiares, (c) con victimización en las relaciones con sus pares dentro del contexto educativo, (d) que experimentan alguna forma de agresión o victimización en ambos contextos, tanto familiar como educativo.

Tabla 2.4 ANOVA uni-factorial de la depresión y la autoestima para la victimización sufrida en función del microsistema (familia, entre iguales, ambos)

	Sin victimización (N = 462)		Victimización en la familia (N = 76)		Victimización entre iguales (N = 15)		Victimización en la familia y entre iguales (N = 36)		Anova	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F (3, 615)	η^2
Depresión	14.60 ^a	4.57	17.95	5.09	16.20 ^b	4.97	21.11 ^b	5.50	30.06***	.12
Autoestima	15.90 ^c	4.06	13.03	4.71	14.67	3.66	12.03	3.91	18.83***	.08

^a Depresión es significativamente diferente de victimización en la familia, $p < 0.001$.

^b Depresión es significativamente diferente de sin victimización, victimización en la familia y victimización entre iguales entre iguales, $p < 0.01$.

^c Autoestima es significativamente diferente de victimización en la familia y victimización en la familia y en la escuela, $p < 0.01$.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Los ANOVAs realizados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos, tanto para la depresión $F(3,615) = 30.06, p < 0.001$, como para la autoestima ($F(3,615) = 18.83, p < 0.001$). Específicamente para la depresión, el análisis de Tukey mostró que las diferencias estadísticamente significativas se encontraban entre el grupo sin victimización y el grupo que sufría victimización en la familia con un mayor nivel de depresión en este último. Asimismo se encontraron diferencias entre el grupo que sufre victimización dentro del contexto familiar y el de victimización entre iguales, con el resto de grupos. Respecto a la autoestima, el análisis *post hoc* reveló que el grupo sin victimización mostraba un nivel de autoestima más alto que los grupos que sufrían victimización en la familia y el grupo que sufre victimización en la familia y en las relaciones con sus pares.

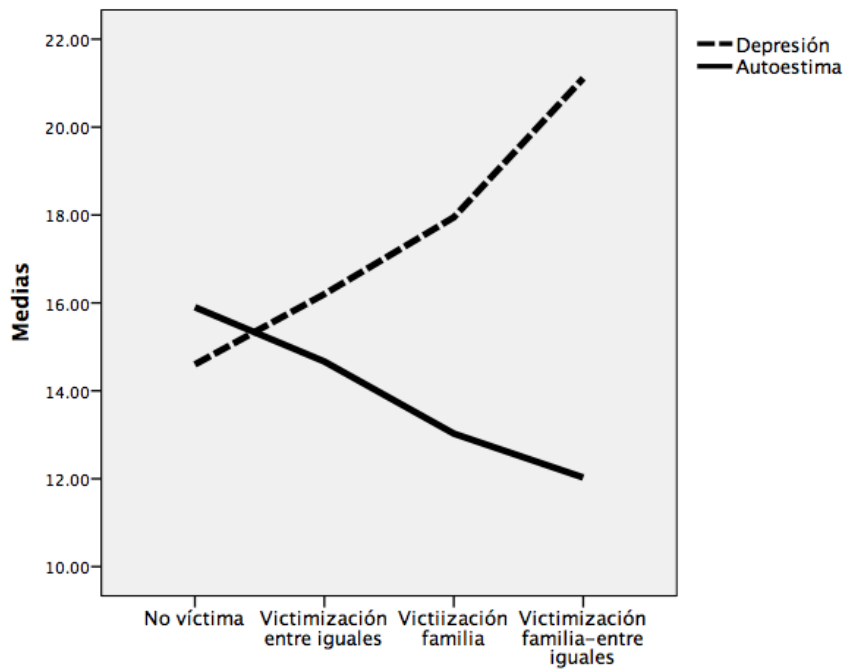


Figura 2.1 Niveles de depresión y autoestima en función de los contextos en donde se produce la victimización.

Discusión

El principal objetivo de esta investigación ha sido poner de manifiesto el desajuste psicológico de las víctimas de maltrato intrafamiliar y entre iguales, considerando los tipos de victimización sufrida y el contexto en el que se han producido. Las investigaciones realizadas en este sentido, teniendo en cuenta simultáneamente dos contextos ecológicos del adolescente, el familiar y el educativo, han sido escasas internacionalmente y prácticamente inexistentes en el contexto de un país latinoamericano. Los resultados de nuestra investigación han mostrado mayores niveles de desajuste psicológico en los adolescentes victimizados, tanto en el contexto familiar como entre iguales, en comparación con aquellos adolescentes no victimizados, lo que constituye un claro apoyo empírico a la primera hipótesis planteada. El desajuste psicológico en adolescentes victimizados respecto a los no victimizados ha sido más notable en el contexto familiar que en el contexto entre iguales. Asimismo, la depresión fue más discriminante y las diferencia entre sujetos no victimizados y victimizados en el ámbito entre iguales más notable que la autoestima. Esto concuerda con investigaciones previas que señalan que los sujetos victimizados en sus relaciones con sus pares experimentan diferentes problemas en términos de desajuste psicológico (Card *et al.*, 2008; Marshall *et al.*, 2015; McDougall & Vaillancourt, 2015) y, concretamente, con los problemas de internalización (Holt, Finkelhor, & Kaufman Kantor, 2007a). De la misma forma, estos resultados apoyan las relaciones más específicas sobre las diversas formas de victimización entre iguales con la depresión: es decir, tanto los niños que son víctimas entre iguales (Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Snyder, Schrepferman, & Stoolmiller, 2003; Sweeting *et al.*, 2006; Zwierzyńska, Wolke, & Lereya, 2013), como en los niños que sufren victimización de bullying (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999) tienden a estar más deprimidos en comparación con los no victimizados, dentro del contexto educativo. Las investigaciones en el campo del maltrato parental también confirman esta relación entre victimización y desarrollo de sintomatología depresiva y bajos niveles de autoestima, señalando que los ambientes familiares caracterizados por dinámicas de abuso poseen consecuencias negativas sobre la capacidad de los niños y

adolescentes de cumplir con diversas tareas y metas establecidas a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo psicosocial, generando una predisposición a la sintomatología depresiva (Cicchetti & Lynch, 1995; Trickett & McBride-Chang, 1995).

En cuanto a la autoestima, se confirma que la victimización, independiente del contexto dentro del cual ocurra, incide negativamente sobre los niveles de autoestima. (Boulton & Smith, 1994; Callaghan & Joseph, 1995; Lagerspetz *et al.*, 1982; Olweus, 1978; O'Moore & Kirkham, 2001).

Por lo que respecta a la hipótesis 2, hay que indicar que los resultados no la apoyaron, pues, si bien se encontraron mayores niveles de desajuste en aquellos adolescentes polivictimizados, las diferencias no fueron estadísticamente significativas con respecto a aquellos que sufrían una única forma de victimización, en la familia o en un contexto de iguales. Es importante señalar que investigaciones previas han señalado que los sujetos que experimentan más de una clase de maltrato infantil están en mayor riesgo de desarrollar problemas de internalización y externalización en comparación con quienes sufren una clase de abuso (Naar-King, Silvern, Ryan, & Sebring, 2002; Sternberg, Baradaran, Abott, Lamb, & Guterman, 2006). A pesar de que la polivictimización en cada contexto no se mostró tan relevante como habíamos hipotetizado, se encontró que ésta mostraba puntuaciones similares al abuso emocional y ambos, sí se mostraron significativamente diferentes del resto de victimizaciones, respecto a la depresión. Este hallazgo replica los resultados de investigaciones previas que plantean que el abuso emocional es un mejor predictor de la sintomatología depresiva en comparación con otras formas de maltrato infantil (Liu *et al.*, 2009; Rose & Abramson, 1992). Otras investigaciones también han confirmado esta relación entre un mayor nivel de depresión y haber sufrido victimización emocional durante la adolescencia (Gibb *et al.*, 2001; Kim & Cicchetti, 2006; McGee, Wolfe, & Wilson, 1997). A través del modelo de depresión por desesperanza propuesto por Rose & Abramson (1992) y respaldado por investigaciones posteriores (Alloy *et al.*, 2006; Gibb, 2002), la relación entre abuso emocional y sintomatología depresiva es explicada a través de un estilo inferencial negativo y un estado general de desesperanza.

El análisis comparativo sobre la victimización en los contextos familiar y entre iguales, mostró un mayor nivel de desajuste psicológico en el primero de ellos respecto al segundo, lo cual permite apoyar nuestra tercera hipótesis. Una posible explicación a estos resultados se basa en la relevancia del microsistema familiar como primer agente de socialización, frente al microsistema de los iguales, de aparición más tardía en el desarrollo social. En la familia, se adquieren las bases del aprendizaje socioemocional del individuo, que posteriormente se aplica en otros contextos. Investigaciones recientes sobre el concepto de polivictimización han planteado que el maltrato infantil, la violencia doméstica y el conflicto familiar constituyen una de las posibles puertas de entrada a la polivictimización (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007 a, 2007b). Asimismo, otros autores han encontrado que si bien el bullying, las conductas delictivas y el maltrato infantil se han mostrado relacionado con el desarrollo de problemas de internalización, el maltrato infantil ha mostrado una asociación más sólida que el resto de tipos de victimización (Holt, Finkelhor, & Kaufman Kantor, 2007a, 2007b). Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar un espectro más amplio de diferentes tipos de victimización cuando se analizan las dinámicas de violencia entre iguales en relación a los problemas de desajuste psicológico, puesto que limitarse al estudio de una forma de victimización puede enmascarar el efecto de otras formas de victimización que se pueden dar de forma concurrente, como en este caso el maltrato infantil (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007a).

Por último, los resultados de la presente investigación indican que hay mayores niveles de depresión y baja autoestima en aquellos adolescentes victimizados en ambos contextos, en comparación con aquellos adolescentes que sufren victimización dentro de un solo contexto. Esto apoya los resultados de investigaciones anteriores sobre un mayor nivel de desajuste en niños polivictimizados en diferentes contextos frente a aquellos victimizados en un solo ámbito (Holt, Finkelhor, & Kaufman Kantor, 2007a, 2007b). Más allá de las diferencias entre individuos con múltiples tipos de victimización frente a aquellos con un solo tipo de victimización, la utilización de modelos ecológicos como el de Cichetti y Lynch (1993) permitiría comprender la relevancia de los múltiples contextos de socialización en donde la victimización se desarrolla y profundizar en el análisis de su origen y no exclusivamente circunscribirse a un solo contexto.

Como conclusión final cabe destacar que si bien la polivictimización en comparación con la victimización de un solo tipo dentro del mismo microsistema no mostró importantes diferencias en el desajuste psicológico, la victimización conjunta sufrida en diferentes microsistemas mostró diferencias estadísticamente significativas frente a la victimización exclusivamente sufrida en un solo sistema.

Futuras investigaciones y limitaciones

Entre las ventajas de la presente investigación, que permite explorar la relación entre la victimización que se produce en el ámbito familiar y entre iguales, se puede destacar, en primer lugar, que se examinan diversas formas de maltrato infantil y victimización entre iguales, ampliando el espectro de victimizaciones consideradas como factores de riesgo para el desajuste emocional. Limitar el estudio del desajuste emocional al análisis de una única forma de victimización puede enmascarar el efecto de otras formas de victimización que se pueden dar de forma concurrente (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007a, 2007b), en este caso el maltrato infantil o la victimización entre iguales. Asimismo este es uno de los pocos estudios en analizar la importancia al considerar conjuntamente el análisis de la polivictimización dentro de un microsistema y entre microsistemas (Holt, Finkelhor, & Kaufman Kantor, 2007a, 2007b).

Si bien la presente investigación posee diversas ventajas, es necesario mencionar algunos elementos que pueden ser considerados como limitaciones. Nuestra investigación, al igual que la gran mayoría de investigaciones que evalúan elementos relacionados con el desajuste emocional, tales como la depresión y la autoestima, se basa en datos recolectados a través de técnicas de autoinforme (Cook *et al.*, 2010). El autoinforme posee la ventaja de dar cuenta de experiencias o situaciones sobre las cuales padres, profesores y pares generalmente no poseen conocimiento, pero una de sus ya bien señalada desventaja es la que hace referencia a la falta de control de los sesgos individuales (Bouman *et al.*, 2012). De manera que se sugiere que futuras investigaciones consideren una aproximación a través de una combinación de métodos con multiinformante. En segundo lugar, diversas investigaciones han planteado que las diversas formas de victimización, y concretamente la polivictimización, están influidas por diversas variables sociodemográficas como el desempleo, los conflictos de pareja, problemas económicos y el abuso de sustancias

(Finkelhor *et al.*, 2009a). Nuestra investigación, si bien recoge algunos de estos elementos, no son analizados en profundidad, de forma que futuras investigaciones deben ahondar en este punto. En tercer y último lugar, la presente investigación utiliza un diseño de investigación de tipo transversal, lo cual no permite establecer relaciones de causalidad y direccionalidad entre las variables, surgiendo la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales que pongan a prueba los hallazgos planteados.

Estudio 3 : Un análisis del desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: la influencia del sexo y el nivel educativo

Resumen

La prevalencia del bullying presenta una amplia variabilidad, desde el 4% al 30% (Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2010; Rivers & Smith, 1994). Esta variabilidad puede ser producto de diferencias individuales, como el género (Cook *et al.*, 2010; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1980, 1993), la edad (Monks & Smith, 2006; Smith, Shu & Madsen, 2001), o diferencias contextuales y culturales (Espelage & Swearer, 2003; Swearer & Hymel, 2015). Así el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre los tres tipos de victimización, física, verbal y social, y la internalización, considerando los efectos de las variables de nivel educativo y el sexo. Participaron 1764 estudiantes, 47% niñas y 53% niños, de entre 9 y 16 años, provenientes de 10 Centros de la Comunidad Autónoma de Madrid. Se utilizó una combinación de auto y hetero-informes para medir las variables de victimización entre iguales y la internalización. En concreto, los cuestionarios *Sociescuela* (Martín-Babarro, 2014) y Screening emocional (Martín-Babarro, Espinoza-Ruiz, & Martínez-Arias, 2014), diseñado este último a partir de otros instrumentos de evaluación del factor de internalización. En primer lugar, planteamos como hipótesis general que existirá una asociación entre ambos tipos de variables: victimización en el acoso escolar y desajuste psicológico. Asimismo, se espera encontrar una mayor asociación entre la victimización y el desajuste psicológico en estudiantes de la educación primaria en comparación con los estudiantes de la educación secundaria. Tal como se ha planteado, la victimización presenta formas más directas y abiertas cuando los receptores de dichas conductas son niños y conductas más indirectas y relacionales cuando los receptores son niñas. Por ello, planteamos que el tipo de victimización recibida estará relacionada con el desajuste psicológico de tipo internalizante, y esta asociación estará moderada por el género, a través de diferentes vías, tanto para los niños como para las niñas. Los niños mostrarán mayores niveles de desajuste psicológico de tipo internalizante a partir de una victimización más directa, como es la victimización física y verbal mientras que las niñas lo

harán principalmente a partir de la victimización de tipo social. Los resultados mostraron que la victimización está asociada a todos los factores de internalización utilizados, destacando la asociación entre victimización y depresión, así como con la autoestima y el retraimiento. En cuanto a diferencias por nivel educativo, los resultados mostraron un mayor nivel de desajuste psicológico en las víctimas durante la etapa de educación primaria en comparación con el desajuste durante la etapa secundaria. Por último los niveles de desajuste psicológico, así como los tipos de desajuste en educación primaria de los niños y las niñas victimizados fueron similares, ambos mostrando ansiedad, depresión, baja autoestima y retraimiento, exceptuando la somatización en donde exclusivamente las niñas victimizadas presentaron puntuaciones elevadas. Los niveles de desajuste psicológico en niños y niñas son similares, si bien en los niños los problemas de internalización se relacionan con la victimización directa, mientras que en niñas se relaciona con la victimización más indirecta, de tipo social.

Palabras claves: violencia escolar, victimización entre iguales, internalización, edad y sexo.

Introducción

Existe un porcentaje de niños y adolescentes para quienes el colegio representa un medio hostil, pues crea un clima de miedo e inseguridad para las víctimas, los agresores, y para la comunidad educativa en su totalidad. La prevención de la violencia es uno de los aspectos más importantes tanto desde un punto de vista social como clínico (Tolan, Guerra, & Kendal, 1995). De ahí que el estudio de la violencia escolar esté preocupando en la actualidad a investigadores, educadores, padres y profesionales de la salud, en un esfuerzo por disminuir dichas prácticas e implementar estrategias que permitan una sana convivencia entre los estudiantes (McDougall & Vaillancourt, 2015). Especial atención ha recibido el estudio de la violencia escolar y sus consecuencias (Cook *et al.*, 2010; Hawker & Boulton, 2000; McDougall & Vaillancourt, 2015; Swearer & Hymel, 2015).

La violencia escolar es un concepto que abarca diversas formas de agresión y victimización, entre ellas destaca el bullying, como una única y compleja forma de agresión

interpersonal, que adopta múltiples formas, entre ellas el bullying físico, verbal y relacional (Olweus, 2001) y que cumple diversas funciones (Swearer & Hymel, 2015). El bullying es producto de una serie de relaciones complejas, de tipo individual y social (Espelage & Swearer, 2003; Swearer *et al.*, 2010).

La prevalencia del bullying presenta una amplia variabilidad, que van desde valores el 4% (Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2010) hasta un 30% (Rivers & Smith, 1994). Esta variabilidad se explica tanto por diferencias en su definición y medición (Bouman *et al.*, 2012; Swearer & Hymel, 2015), como por diferencias individuales de género (Cook *et al.*, 2010; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1980, 1993), de edad (Monks & Smith, 2006; Smith, Shu, & Madsen, 2001) y culturales y contextuales (Espelage & Swearer, 2003; Swearer & Hymel, 2015).

Independiente de esta amplia variedad en las cifras de prevalencia del bullying, podemos afirmar que es una práctica común y transversal en todos los establecimientos educativos a escala internacional (Berger, 2007; Chester *et al.*, 2015) y nacional (Defensor del Pueblo, 2007; Landazabal & Ramírez, 2015). La preocupación por esta situación aumenta si se consideran las consecuencias que la victimización entre iguales o el bullying tienen sobre el desajuste psicológico (Hawker & Boulton, 2000). Durante las últimas dos décadas un creciente número de investigadores de diversas disciplinas se han preguntado si la victimización entre iguales genera problemas de desajuste psicológico. Si los genera, ¿de qué tipo son? y ¿cuáles son los más frecuentes? (Hawker & Boulton, 2000; Prinstein, Cheah, & Guyer, 2005; Reijntjes *et al.*, 2010).

Una de las variables más estudiadas en el campo de la victimización entre iguales es su asociación con dos grandes patrones de comportamiento, la externalización y la internalización (Card, Isaacs, & Hodge, 2007; Espelage & Holt, 2001; Hawker & Boulton, 2000). Numerosas investigaciones señalan una mayor asociación entre la violencia escolar y los problemas de internalización (Hawker & Boulton, 2000; Marshall *et al.*, 2015; Reijntjes *et al.*, 2010). No obstante, en la bibliografía aún no existe un consenso sobre la dirección de la relación entre bullying y problemas de internalización. Es decir, aún no queda claro si los problemas de internalización representan causas o consecuencias del bullying, o si simplemente son variables concomitantes (Swearer *et al.*, 2010).

i) Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar

Durante los últimos 40 años un creciente número de investigaciones han documentado las consecuencias a corto y medio plazo de la victimización entre iguales (Bonanno & Hymel, 2013). Tal como indica Saunders (2003), las víctimas de violencia escolar llegan a mostrar problemas de índole clínico o conductas disfuncionales entre tres a cinco veces más que los estudiantes no victimizados (Lila, Herrero, & Garcia, 2008; Saunders, 2003).

Especial atención han recibido un conjunto de dificultades emocionales agrupadas bajo el concepto de internalización (Hawker & Boulton, 2000; McDougall & Vaillancourt, 2015; Prinstein, Cheah, & Guyer, 2005). Se ha constatado la aparición subsecuente de dificultades emocionales y de internalización vinculadas tanto a la victimización entre iguales como al bullying (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2001; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001; Schwartz, Gorman, Nakamoto, & Toblin, 2005; Troop-Gordon & Ladd, 2005). Estas investigaciones, así como el resto de las investigaciones del campo de la violencia escolar, basan su trabajo sobre tres grandes premisas: (1) la victimización entre iguales existe, (2) la victimización entre iguales está relacionada con índices de ajuste psicosociales negativos y, (3) algunas de las consecuencias de la victimización entre iguales son de mediano y largo plazo (McDougall & Vaillancourt, 2015).

El concepto de internalización delimita un conjunto de comportamientos disfuncionales (Card, Isaacs, & Hodges, 2007; McDougall & Vaillancourt, 2015), entre los cuales se encuentran: la soledad, el retraimiento, la somatización, la ansiedad y la depresión (McDougall & Vaillancourt, 2015). La internalización es definida como la tendencia a expresar la angustia de forma introspectiva, incluyendo los trastornos del estado de ánimo y de ansiedad (Card, Isaacs, & Hodges, 2007).

Aún existe una falta de consenso sobre la dirección de la relación entre la victimización entre iguales y los problemas de internalización (Leiner, Dwivedi, Villanos, Singh, Blunk, & Peinado, 2014). Si bien, la mayoría de estudios señalan que los estudiantes victimizados presentan en su mayoría características de internalización, algunos autores

plantean que existe una relación bidireccional entre ambas variables (Prinstein, Cheah, & Guyer, 2005), donde los rasgos de personalidad internalizante condicionan el hecho de sufrir violencia escolar, pero también el hecho de ser victimizado favorece la aparición de características internalizantes (Hodges & Perry, 1999; McLaughlin, Hatzenbuehler, & Hilt, 2009; Vernberg, 1990). Las estrategias agresivas con las cuales los niños responden a las agresiones de sus compañeros de clase refuerzan las conductas de agresión, así como un progresivo aislamiento de la víctima (McLaughlin, Hatzenbuehler, & Hilt, 2009). Ambas condiciones favorecen el desarrollo de la indefensión aprendida en la víctima (Espelage, Mebane, & Adams, 2004). Asimismo, una exposición prolongada a la victimización entre iguales, en estudiantes con características internalizantes disminuye los niveles de autoestima (Olweus, 1994; Sourander, *et al.*, 2009). Al margen de la dirección de la relación, es decir, independiente de la falta de claridad sobre la relación causa-efecto entre victimización y desajuste psicológico, parece ser que existe una fuerte asociación entre dichos elementos (McDougall & Vaillancourt, 2015).

Las relaciones entre la victimización entre iguales y el desajuste psicológico pueden ser explicadas a través del modelo *Diathesis–Stress* (Swearer & Hymel, 2015). Este modelo, aplicado a la relación de bullying y desajuste psicológico, establece que los problemas de salud mental se desarrollan a partir de una combinación de variables individuales, específicamente ciertas vulnerabilidades cognitivas y biológicas, así como de determinados eventos ambientales que generan estrés (Cicchetti & Toth, 1998). También señala que los eventos negativos, como la victimización por bullying y las cogniciones negativas sobre esos eventos, contribuyen al desarrollo y el mantenimiento de problemas de desajuste psicológico, específicamente problemas de internalización y externalización (Swearer & Hymel, 2015).

ii) Relación entre dificultades de internalización y acoso escolar a través del tiempo

La infancia tardía marca un punto de inflexión en el cual la calidad de las relaciones entre los pares, así como la reputación, se convierten en elementos claves para el ajuste social (Hoglund & Chisholm, 2014; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). La transición desde la niñez hacia la adultez está marcada por cambios dramáticos tanto biológicos como

sociales (Dornbusch, 1989). Durante este periodo, algunos niños que presentan relaciones poco sólidas con sus pares o un estatus social devaluado, presentan una posición especialmente vulnerable ante el acoso escolar (Leadbeater & Hogg, 2009; Pettit, Clawson, Dodge, & Bates, 1996). Es importante señalar que las conductas de victimización y agresión que configuran el acoso escolar alcanzan su nivel más elevado durante la pre-adolescencia, manteniéndose relativamente estables en los años posteriores (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Setterstrom, Samdal, & Rasmussen, 2004; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios, & De Dios, 2008; Díaz-Aguado, Martínez-Arias, & Martín-Babarro, 2013).

Las variaciones, registradas en la frecuencia de las conductas de acoso escolar, así como las variaciones en las formas de victimización, registradas a lo largo de las diferentes edades, pueden ser atribuidas tanto a características individuales como a características del contexto (Boivin, Petitclerc, Feng, & Baker, 2010; Nylund, Bellmore, Nishina, & Graham, 2007; Smith, Madsen, & Moody, 1999). Así por ejemplo, la aparente disminución en las cifras de bullying a partir de fines de la educación primaria (Espelage & Swearer, 2003; Nansel *et al.*, 2001; Smith, Shu, & Madsen, 2001; Vaillancourt *et al.*, 2010), es producto de una de estas dos razones: a) cambios en las definiciones de bullying en función de la edad, b) el desarrollo de estrategias desadaptativas que se mantienen hasta la adolescencia. En cuanto a la primera razón, diversas investigaciones han documentado que los niños y adolescentes poseen diferentes definiciones de bullying (Hoover, Oliver, & Hazler, 1992; Monks & Smith, 2006). Los niños pequeños tienden a utilizar definiciones más inclusivas, con menos consideración a las características de repetitividad y desequilibrio de poder (Monks & Smith, 2006; Smith & Levan, 1995). Respecto a la segunda razón, un grupo de autores señala que todos los niños pequeños más pequeños aún no han desarrollado las habilidades sociales, entre ellas la asertividad, necesaria para manejar de forma más exitosa el acoso escolar (Smith, Shu, & Madsen, 2001).

iii) Relación entre problemas de internalización y acoso escolar desde el género

El género está presente en el acoso escolar, pues subyace a las decisiones de *a quien agredir, por qué agredir, y cómo agredir* (Rodkin, Espelage, & Hanish, 2015). Desde los estudios tempranos sobre la agresión, se ha considerado que los niveles de agresividad son

diferentes entre niños y niñas (Coie & Dodge, 1989) y que las formas en que se expresa la agresión también varía en función del género (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). Posteriores investigaciones han puesto en duda esta afirmación a través de tres argumentos. Por un lado, señalan que las niñas tienden a estar poco representadas en las muestras de las investigaciones sobre victimización entre iguales (Crick & Rose, 2001). Por otro, indican que el espectro bajo el cual se distinguen las conductas de agresión y victimización es limitado, generalmente restringidas la agresión física (Crick & Grotpeter, 1995) y, por último, por la forma en que se mide la agresión (Archer, 2004).

Numerosos investigadores señalan que los niños presentan más agresiones físicas, en comparación con las niñas (Cook *et al.*, 2010; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1980, 1993), además los niños acuden a estrategias más directas, como la agresión física, como medio para la defensa de su autoestima y su propio estatus (Crick & Bigbee, 1998; Espelage, Mebane, & Swearer, 2004). Por otro lado, hay investigaciones que indican que las formas de agresión indirectas son realizadas principalmente por las niñas (Björkqvist *et al.*, 1992 Crick, 1997), señalando que un mayor desarrollo cognitivo-social de las niñas favorece el uso de estrategias más encubiertas en las relacionales de acoso escolar (Campbell, 2004). No obstante, hay autores que señalan que no existen suficientes pruebas, por lo que concluyen que tanto niñas como niños poseen la misma probabilidad de presentar dichas formas de agresión (Card *et al.*, 2008; Juvonen & Graham, 2014).

El género no sólo está presente en la frecuencia con la cual ambos sexos se implican en las dinámicas de violencia escolar y en las formas en las que se expresa dicha violencia, sino también está presente en la relación entre victimización entre iguales y desajuste psicológico. En esta línea, el meta-análisis de Hawker & Boulton (2000) señala que los niños víctimas de acoso escolar muestran mayores niveles de problemas psicológicos, incluyendo depresión, sensación de soledad y ansiedad. Sin embargo, otros autores señalan que las niñas presentan mayores niveles de desajuste psicológico que los niños (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patterson, 2001). Si bien se ha corroborado que las niñas tienden a mayores niveles de depresión (Craig, 1998), los resultados no son todavía claros (Espelage, Mebane, & Swearer, 2004).

iv) La presente investigación

En una revisión bibliográfica reciente, sobre las consecuencias a mediano y largo plazo del bullying y la victimización entre pares, hay un llamado a expandir las investigaciones en dicho campo explorando la relación entre las diferentes formas de victimización y desajuste psicológico, las cuales han demostrado poseer impactos diferentes (McDougall & Vaillancourt, 2015). En esta línea, hay datos que sugieren que la victimización directa e indirecta, pudiesen tener diferentes consecuencias sobre el desajuste psicológico (Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010). En el presente estudio se plantea que la ambigüedad en los resultados sobre la prevalencia del bullying, así como de la relación entre bullying y problemas de internalización puede ser producto de las variables de la edad y el género, así como producto de las múltiples formas de conceptualizar el acoso escolar y la victimización entre iguales.

En primer lugar, planteamos como hipótesis general que existirá una asociación entre ambos tipos de variables: victimización en el acoso escolar y desajuste psicológico (Hipótesis 1). Asimismo, se espera encontrar una mayor asociación entre la victimización y el desajuste psicológico en estudiantes de la educación primaria en comparación con los estudiantes de la educación secundaria (Hipótesis 2). Tal como se ha planteado, la victimización presenta formas más directas y abiertas cuando los receptores de dichas conductas son niños y conductas más indirectas y relacionales cuando los receptores son niñas. Por ello, planteamos que el tipo de victimización recibida estará relacionada con el desajuste psicológico de tipo internalizante, y esta asociación estará moderada por el género, a través de diferentes vías, tanto para los niños como para las niñas. Los niños mostrarán mayores niveles de desajuste psicológico de tipo internalizante a partir de una victimización más directa, como es la victimización física y verbal (Hipótesis 3a) mientras que las niñas lo harán principalmente a partir de la victimización de tipo social (Hipótesis 3b).

Método

i) Participantes

En este estudio participaron un total de 1, 764 estudiantes de 10 centros educativos, cuatro privados y seis públicos, de la Comunidad Autónoma de Madrid. En cuanto al género, un 47% corresponde a niñas. El rango de edad de los participantes oscila entre los 9 y 16 años, con una $X = 11.39$ y una $DT = 2.22$. En cuanto a la distribución de los participantes en función del nivel educativo, en los estudiantes de educación primaria: un 9% de 4º, un 16.5% de 5º y un 12.3% de 6º, mientras que en los estudiantes de educación secundaria: un 11.2% de 1º de ESO, un 20.7% de 2º de ESO y un 18.9% de 4º de ESO.

ii) Procedimiento

Este estudio forma parte de un proyecto más amplio, el programa de antibullying Sociescuela (Martín-Babarro, 2014). Este programa está parcialmente financiado por la Junta de Castilla y León, y permite la evaluación de las relaciones sociales dentro de los grupos de clase, para ayudar en la implementación de estrategias de intervenciones orientadas a facilitar la convivencia entre iguales y modificar situaciones de victimización.

Los datos se recogieron a través de una aplicación online en las aulas de informática de cada centro, durante el equivalente a una hora lectiva de clase (aprox. 45 minutos de evaluación). Desde cada centro se solicitó el consentimiento parental para que los estudiantes pudiesen realizar el cuestionario. La participación fue voluntaria y durante la aplicación los evaluadores explicaron el objetivo de la evaluación, así como los bloques de preguntas presentes en el cuestionario. Se informó a los estudiantes de que los datos obtenidos exclusivamente se presentarían al Departamento de Orientación del centro.

iii) Medidas

Sexo. Esta variable se computó de un modo dicotómico, asignando el número 1 a los niños y el 0 a las niñas.

Nivel Educativo. Esta variable se codificó de un modo dicotómico, asignando el número 1 al nivel educativo de educación secundaria y el número 0 al nivel de primaria. El

nivel de educación primaria comprendió los cursos de 4° y 5°, mientras que el nivel de educación de secundaria comprendió los cursos de 1° a 4°.

Desajuste psicológico de internalización. La internalización se midió a través de una escala denominada *Screening Emocional* (Martín-Babarro, Espinoza-Ruiz, & Martínez-Arias, 2014), elaborada para el presente estudio. El instrumento consta de 46 ítems y está compuesto por cinco sub-escalas: depresión, autoestima, ansiedad, retraimiento social y somatización. Las respuestas son tabuladas según una escala de respuestas tipo Likert de 5 grados de respuesta, sobre diversos eventos de los problemas de internalización. Las sub-escalas miden cinco dimensiones (Anexo I: Cuestionario Estudio 3):

- a) **Depresión**, factor que evalúa la presencia de tristeza, anhedonia y bajo estado de ánimo. Consta de 10 ítems: 'Me siento con poca energía', 'Me siento con el estado de ánimo bajo', 'Tengo ganas de llorar', 'Me siento querido/a', 'Suelo echarme la culpa de todo lo que pasa a mi alrededor', 'Creo que mi vida está mal', 'A veces siento que me gustaría ser otra persona', 'Siento que mi vida tiene que cambiar', 'Siento que las cosas me van mal', 'Me siento triste'. Esta subescala mostró un coeficiente $\alpha = 0.78$ ($X = 19.37$, $DT = 6.82$).
- b) **Autoestima**, este factor evalúa la valoración positiva o negativa que realiza un individuo sobre sí mismo. Comprende aspectos cognitivos y emocionales. Consta de 8 ítems: 'Lo que otros digan de mí me importa', 'Me gusta como soy', 'Me gustaría ser como algún chico o chica que conozco', 'Las cosas que me propongo hacer me suelen salir bien', 'Estoy contento/a conmigo mismo/a', 'Cuando surge algún problema o dificultad, lo supero', 'Me siento valorado/a por mis amigos/as', 'En general, tengo seguridad en cómo hago las cosas'. Esta subescala mostró un coeficiente $\alpha = 0.81$ ($X = 17.66$, $DT = 5.33$).
- c) **Ansiedad**, factor que evalúa un conjunto de respuestas cognitivas, fisiológicas, y motoras ante la percepción de una situación de amenaza. Consta de 12 ítems: 'Me preocupo por todo', 'Me angustio por cualquier cosa', 'Me siento tenso/a a lo largo del día', 'En general, me cuesta sentirme relajado/a', 'Cuando tengo un problema, aunque sea pequeño estoy todo el día pensando en él', 'Tengo ansiedad', 'Duermo mal', 'Hay

cosas que me asustan', 'Siempre estoy haciendo las cosas acelerado/a o corriendo', 'Me siento desbordado/a con la cantidad de cosas que tengo que hacer'. Esta subescala mostró un coeficiente $\alpha = 0.87$ ($X = 25.41$, $DT = 6.61$).

d) Retraimiento social, este factor evalúa la preferencia por estar solo o alejado de los otros. Comprende tanto la limitación de la actividad relacional del sujeto, así como la restricción en la participación en grupos de iguales. Consta de 10 ítems: 'Me cuesta relacionarme con otros compañeros y compañeras', 'Soy una persona tímida', 'Suelo hablar poco cuando estoy con desconocidos/as', 'Me da vergüenza hablar con alguien que acabo de conocer', 'Suelo callarme para no meter la pata', 'Prefiero estar sólo/a', 'Cuando tengo que hablar delante de toda la clase lo paso mal', 'Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar con otros compañeros/as', 'Soy una persona callada', 'Me da vergüenza decir lo que siento a otros'. Esta subescala mostró un coeficiente $\alpha = 0.79$ ($X = 22.99$, $DT = 6.72$).

e) Somatización, factor que evalúa la presencia de síntomas físicos, que no están asociados a una condición médica, y que por lo tanto, pueden ser la expresión de una dificultad de tipo psicológico. Consta de 6 ítems: 'Me duele la barriga', 'Tengo dolores de cabeza', 'Me cuesta respirar', 'Me siento cansado/a', 'Me sudan las manos', 'Falto al colegio o instituto por estar enfermo/a'. Esta subescala mostro un coeficiente $\alpha = 0.72$ ($X = 12.24$, $DT = 3.24$).

Victimización. Para medir la victimización, se utilizaron tres ítems obtenidos a través de hetero-informe, con un número ilimitado de nominaciones (Martín-Babarro, 2014). Previamente a la aplicación de los mismos, los alumnos leyeron una definición sobre bullying adaptada de Olweus (1996): “Alguien es acosado cuando uno o varios de sus compañeros o compañeras: le insultan o ridiculizan, le ignoran intencionadamente, excluyéndole del grupo, le amenazan, empujan o pegan, dicen mentiras y rumores para que caiga mal, se burlan haciéndole daño. Es acoso cuando esto le sucede frecuentemente y sin poder defenderse. Pero no es acoso cuando: le gastan una broma amistosa, que no le ofende, ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean”. Posteriormente se aplicaron tres ítems para obtener la victimización: *victimización física*, ¿a qué

compañero de clase le pegan o le maltratan físicamente abusando de su debilidad de grupo?; *victimización verbal*, ¿a qué compañero de clase le insultan o humillan otros compañeros?; y *victimización relacional*, ¿a qué compañero de clase lo han aislado o ignorado? Las nominaciones recibidas por cada estudiante en cada uno de los ítems se dividieron por el número de compañeros del grupo que respondieron el cuestionario. Las puntuaciones obtenidas se encontraron en un rango de 0 y 1 (victimización física, $M = 0.02$, $DT = 0.07$; victimización verbal, $M = 0.01$, $DT = 0.04$; victimización social, $M = 0.02$, $DT=0.04$).

iv) **Análisis de Datos**

Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS 20.0 (SPSS Inc., 2011). Primero, se realizó un análisis de diferencia de medidas (t de Student) para observar las diferencias en los factores en función del sexo (niños y niñas) y de la etapa educativa (educación primaria y secundaria). Posteriormente, se calcularon las correlaciones entre las variables del estudio de un modo diferenciado para chicos y chicas. Por último, se calcularon diversos modelos de regresión lineal, utilizando el método *stepwise* para analizar la asociación de los diferentes tipos de victimización y los factores de internalización. Todas las variables que se utilizaron en los modelos se transformaron a puntuaciones típicas, para favorecer la interpretación del tamaño del efecto de cada una de ellas en cada modelo.

Resultados

i) **Estadísticos descriptivos y correlaciones**

Se calcularon la medias y las desviaciones típicas de las variables utilizadas en función del sexo y del nivel educativo (Tabla 3.1). Los niños presentaron un mayor nivel de victimización en comparación con las niñas en las tres formas, física ($t(1860) = -7.79$, $p < 0.001$), verbal ($t(1860) = -2.66$, $p < 0.01$) y social ($t(1860) = -2.81$, $p < 0.01$). Las niñas, por otro lado, mostraron mayores puntuaciones en todos los factores de internalización, (ansiedad, $t(1847) = 3.39$, $p < 0.01$; depresión, $t(1847) = 4.15$, $p < 0.001$; baja autoestima, $t(1860) = 3.84$, $p < 0.001$; retraimiento $t(1820) = 2.06$, $p < 0.05$ y somatización, $t(1851) = 6.00$, $p < 0.001$).

También se analizaron las diferencias entre los estudiantes de educación primaria y los de educación secundaria (Tabla 3.1). Los estudiantes de educación primaria mostraron un mayor nivel de victimización física ($t(1860) = 2.36, p < 0.05$) y de retraimiento ($t(1847) = -1.4, p < 0.05$). Los estudiantes de educación secundaria, mostraron un mayor nivel de ansiedad ($t(1847) = 5.61, p < 0.001$), depresión ($t(1847) = 5.8, p < 0.001$) y baja autoestima ($t(1860) = 7.45, p < 0.001$).

A continuación (Tabla 3.1), se presentan las correlaciones de Pearson en función del sexo (las correlaciones de las chicas se presentan sobre la diagonal y las de los chicos por debajo de la diagonal). Los tres tipos de victimización se mostraron positivamente relacionados entre sí, tanto en los niños como en las niñas. Asimismo, los cinco factores de internalización se mostraron positivamente relacionados entre sí, tanto en las niñas como en los niños. Los valores más altos se encuentran en la relación entre la baja autoestima y la depresión, tanto en niñas ($r = 0.73$) como en niños ($r = 0.67$), así también destaca la relación entre la depresión y la ansiedad, tanto para las niñas como para los niños ($r = 0.66$ y $r = 0.66$ respectivamente). El resto de las variables de internalización mostraron valores que fluctúan entre $r = 0.31$ y $r = 0.52$. Si bien las correlaciones entre los tres tipos de victimización y los factores de internalización son significativas, los valores son bajos, y exclusivamente una correlación, la correlación entre la victimización verbal y el retraimiento social mostró un índice mayor de $r = 0.1$

A continuación, se calcularon los modelos de regresión lineal para analizar la asociación entre los diferentes tipos de victimización y los distintos factores de internalización en función del sexo y del nivel educativo (Tabla 3.2). Por un lado, se analizaron los modelos para la educación primaria y, por otro, la educación secundaria. Los niños victimizados en educación primaria mostraron una mayor asociación entre el nivel de ansiedad y la victimización física ($b = 0.79, t = 2.25, P < 0.05$) y la victimización verbal ($b = 0.94, t = 2.02, P < 0.05$), así como entre la depresión y la victimización física ($b = 1.24, t = 4.47, P < 0.01$) y la victimización verbal ($b = 0.76, t = 2.71, P < 0.01$), la baja autoestima y la victimización física ($b = 0.52, t = 2.22, P < 0.05$) y victimización verbal ($b = 0.96, t = 3.06, P < 0.01$), el retraimiento y la victimización verbal ($b = 1.50, t = 3.92, P < 0.001$), y entre la somatización y la victimización social ($b = 0.49, t = 3.08, P < 0.01$)

Tabla 3.1 Estadísticos descriptivos y correlaciones entre los factores en el alumnado

	Niños (N = 977)	Niñas (N = 872)	Primaria (N = 664)	Secundaria (N = 1192)								
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8
1. VF	0.03 (0.07)	0.01 (0.03)	0.02 (0.05)	0.01 (0.06)		0.547**	0.424**	0.036	0.146**	0.129**	0.153**	0.042
2. VV	0.02 (0.05)	0.01(0.05)	0.02 (0.04)	0.02 (0.06)	0.492**		0.569**	0.074*	0.184**	0.178**	0.207**	0.081*
3. VS	0.02 (0.05)	0.01 (0.04)	0.02 (0.04)	0.02 (0.04)	0.404**	0.655**		0.061	0.176**	0.148**	0.170**	0.103**
4. Ansiedad	24.94 (6.57)	25.99 (6.61)	24.25 (6.26)	18.15 (6.07)	0.052	0.035	0.066		0.661**	0.463**	0.398**	0.498**
5. Depresión	18.78 (6.52)	20.09 (7.05)	18.15 (6.07)	20.07 (7.08)	0.098**	0.132**	0.149**	0.663**		0.675**	0.511**	0.487**
6. Baja autoestima	17.20 (5.04)	18.14 (5.48)	16.44 (4.93)	18.32 (5.35)	0.046	0.116**	0.106**	0.512**	0.732**		0.424**	0.250**
7. Retraimiento	22.70 (6.69)	23.34 (6.74)	23.27 (6.27)	22.84 (6.95)	0.122**	0.179**	0.192**	0.314**	0.423**	0.414**		0.358**
8. Somatización	11.83 (3.09)	12.72 (3.30)	12.36 (3.29)	12.17 (3.15)	0.111**	0.056	0.076*	0.534**	0.523**	0.328**	0.240**	

VF = victimización física; VV = victimización verbal, VS = victimización social.

Nota: En la diagonal superior se presentan las correlaciones de los niños y en la diagonal inferior las correlaciones de las niñas.

Tabla 3.2 Tipos de victimización y género como predictores del desajuste psicológico en niños y niñas de educación primaria y secundaria

			Primaria					Secundaria				
			R ²	B	SE	SR ²	T	R ²	B	SE	SR ²	T
Ansiedad	Niños	VF		0.79	0.35	0.11	2.25*					
		VV	0.04	0.94	0.46	0.10	2.02*					
		VS										
	Niñas	VF										
		VV										
		VS	0.01	1.31	0.43	0.17	3.01**					
Depresión	Niños	VF		1.24	0.27	0.22	4.47***					
		VV	0.10	0.76	0.28	0.13	2.71**		0.62	0.30	0.08	2.03*
		VS						0.03	0.70	0.32	0.08	2.15*
	Niñas	VF										
		VV										
		VS	0.06	1.95	0.47	0.23	4.16***	0.01	1.83	0.65	0.11	2.80**
Autoestima	Niños	VF		0.52	0.23	0.11	2.22*					
		VV	0.06	0.96	0.31	0.15	3.06**					
		VS						0.03	0.89	0.20	0.17	4.46***
	Niñas	VF										
		VV	0.01	1.36	0.34	0.22	3.95***					
		VS										
Retraimiento	Niños	VF										
		VV	0.04	1.50	0.38	0.20	3.92***		0.83	0.31	0.10	2.66**
		VS						0.06	0.92	0.33	0.13	2.80**
	Niñas	VF										
		VV						0.04	1.22	0.26	0.19	4.63***
		VS	0.05	1.85	0.47	0.22	3.93***					
Somatización	Niños	VF										
		VV										
		VS	0.02	0.49	0.16	0.16	3.08**					
	Niñas	VF						0.01	0.65	0.30	0.09	2.18*
		VV										
		VS	0.03	0.74	0.24	0.17	3.04**					

VF = victimización física; VV = victimización verbal, VS = victimización social.

Respecto a los niños en educación secundaria mostraron una mayor asociación entre: la depresión y la victimización verbal ($b = 0.62$, $t = 2.03$, $P < 0.05$), el autoestima y la victimización social ($b = 0.89$, $t = 4.46$, $P < 0.001$), y entre el retraimiento y la victimización verbal ($b = 0.83$, $t = 2.66$, $P < 0.01$) y la victimización social ($b = 0.92$, $t = 2.80$, $P < 0.01$).

Respecto a la variable de género, las niñas mostraron asociaciones entre la ansiedad y la victimización social ($b = 1.31$, $t = 3.01$, $P < 0.01$), la depresión y la victimización social ($b = 1.95$, $t = 4.16$, $P < 0.001$), la baja autoestima y la victimización verbal ($b = 1.36$, $t = 3.95$, $P < 0.001$), el retraimiento y la victimización social ($b = 1.85$, $t = 3.93$, $P < 0.001$), la somatización y la victimización social ($b = 0.74$, $t = 3.04$, $P < 0.01$). Asimismo, las niñas en educación secundaria mostraron una asociación entre el retraimiento y la victimización verbal ($b = 1.22$, $t = 4.63$, $P < 0.001$).

Discusión

El principal objetivo de la presente investigación ha sido analizar la asociación entre la victimización en el bullying y el desajuste psicológico y, también, en qué medida esta asociación se ve influenciada por el sexo y el nivel educativo. Para ello se analizaron las relaciones entre tres formas habituales de victimización, la victimización física, verbal y social, y cinco características de la internalización, la ansiedad, la depresión, la baja autoestima, el retraimiento social y la somatización.

De manera global, los resultados mostraron que la victimización entre iguales está asociada a todos los factores de internalización evaluados, destacando la asociación entre victimización y depresión, así como su relación con la autoestima y el retraimiento, factores habitualmente asociados a la victimización de tipo pasivo. Este resultado contribuye a una sólida línea de investigación que señala una clara relación entre la victimización entre iguales en el contexto educativo y los problemas de internalización (Arseneault *et al.*, 2006; Hawker & Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2001; Schwartz *et al.*, 2005; Troop-Gordon & Ladd, 2005), así como los resultados de un meta-análisis de estudios longitudinales que muestran de forma consistente un tamaño del efecto moderado entre

victimización y problemas de internalización, como la depresión y la ansiedad (Reijntjes *et al.*, 2010).

Asimismo, tal como se planteó en nuestra segunda hipótesis, los resultados mostraron un mayor nivel de desajuste psicológico en las víctimas durante la etapa de educación primaria. En la educación primaria se registraron 13 asociaciones significativas, entre las posibles combinaciones de las diferentes formas de victimización con algún tipo de factor de internalización, mientras que en la educación secundaria se registraron 8 asociaciones significativas. Los tamaños del efecto de las asociaciones encontradas entre estas variables también fueron más bajos en educación secundaria en comparación con la etapa de educación primaria. Este resultado confirma lo señalado en un meta-análisis reciente en el que se muestra una clara relación entre victimización y depresión, señalando además que la relación entre ambas variables es menor en adolescentes y que, además, disminuye con el tiempo (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011).

La disminución en el desajuste psicológico de las víctimas entre la etapa primaria y secundaria se produjo principalmente en las niñas. Éstas mostraron niveles más altos de ansiedad, depresión y somatización, así como niveles más bajos de autoestima durante la etapa de educación primaria, en comparación con la etapa de educación secundaria. Los niños victimizados en las relaciones con sus pares mostraron un pequeño descenso en los niveles de ajuste psicológico, desde la educación primaria hasta la educación secundaria. Estos resultados representan un avance en el conocimiento sobre la relación entre victimización y desajuste psicológico, ya que si bien autores previos han señalado esta misma relación, no se ha incluido en ese análisis la variable género (Ttofi *et al.*, 2011). Investigaciones previas han encontrado un aumento de la depresión en las víctimas de bullying en educación primaria (Callaghan & Joseph 1995; Crick & Grotpeter, 1995; Neary & Joseph, 1994) y secundaria (Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001).

Respecto a los bajos niveles de autoestima, nuestra investigación mostró resultados similares a los encontrados en estudios anteriores, que señalan esta relación entre victimización y baja autoestima (Callaghan & Joseph, 1995; Essbensen & Carson, 2009; Overbeek, Zeevalkint, Vermulst, & Scholte, 2010; Lagerspetz *et al.*, 1982; O'Moore & Kirkham, 2001). Asimismo, los resultados mostraron similitudes con estudios de

victimización en educación primaria (Austin & Joseph 1996; Neary & Joseph, 1994; Hawker & Boulton, 2000; Slee & Rigby, 1994), así como similitudes con estudios que relacionan la ansiedad y victimización, realizados en educación secundaria (Lagerspetz *et al.*, 1982; Olweus, 1978). Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones previas que analicen el desajuste psicológico de un modo evolutivo, con un rango de edad tan amplio como el que se ha utilizado en esta investigación. Investigaciones previas han encontrado un aumento de la depresión en las víctimas de bullying en educación primaria (Callaghan & Joseph 1995; Crick & Grotpeter, 1995; Neary & Joseph, 1994) y secundaria (Swearer *et al.*, 2001).

Por último los niveles de desajuste psicológico, así como los tipos de desajuste en educación primaria de los niños y las niñas victimizados fueron similares, ambos mostrando ansiedad, depresión, baja autoestima y retraimiento, exceptuando la somatización en donde exclusivamente las niñas victimizadas presentaron puntuaciones elevadas. Si bien, tanto niños como niñas indicaban tipos de desajuste psicológico similares, en los niños se relacionó con una victimización directa, de tipo física y verbal, mientras que en el caso de las niñas la victimización fue de tipo social. Por otro lado, durante la educación secundaria el desajuste psicológico de los niños se mantuvo en tres de los cuatro factores de internalización, que también se presentaban en educación primaria. Sin embargo, la victimización directa que sufrían en secundaria fue de tipo verbal y social, desapareciendo la victimización de tipo física asociada cualquier tipo de desajuste de tipo internalizante. Estos resultados apoyan nuestras hipótesis 2a y 2b.

Es importante señalar un aspecto metodológico a la hora de comparar esta investigación con otras. En nuestro estudio se ha utilizado el autoinforme en los estudiantes para medir las variables de internalización, mientras que se utilizó el hetero-informe para medir la victimización entre iguales. Las correlaciones obtenidas entre ambos grupos de variables fluctúan entre 0.2 y 0.4 y se asemejan a otras investigaciones que utilizan esta misma combinación de métodos (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Callaghan & Joseph, 1995; Neary & Joseph, 1994). Las investigaciones que se basan exclusivamente en el autoinforme para medir variables similares de desajuste emocional, como la internalización, han documentado puntuaciones más elevadas, que fluctúan entre 0.4 y 0.8 (Crick &

Grotmeter, 1995; Callaghan & Joseph 1994; Neary & Joseph, 1994; Slee & Rigby, 1994). Estas diferencias en las correlaciones entre nuestro estudio y las investigaciones previas, se pueden explicar por el efecto de la varianza de método común. La varianza común, es un concepto que alude a un error sistemático de la varianza que se da cuando se utiliza un mismo método de medida para todas las variables consideradas en el estudio. El error que resulta de la varianza común se corrige a través de la combinación de diversos métodos (Kupersmidt & Patterson, 1991), como en el caso del presente estudio.

En cuanto a los tamaños del efecto señalados del presente estudio, con puntuaciones de R^2 entre 0.01 y 0.10, más bajos que en investigaciones previas, puede explicarse por dos motivos. En primer lugar, los modelos han sido calculados con pocas variables independientes y muy relacionadas entre sí, sin llegar a mostrar colinealidad. En segundo lugar, las variables dependientes son los factores de internalización, y este tipo de variables pueden producirse por múltiples etiologías, en donde la victimización en el bullying constituye exclusivamente una parte pequeña de todos los alumnos que presentan, por ejemplo, depresión.

Entre las conclusiones de este estudio destaca el hecho de haber encontrado mayores niveles de internalización durante la educación primaria respecto a la secundaria, asimismo la internalización se ha mostrado asociada a diferentes tipos de victimización en chicos y chicas. Una de las principales implicaciones educativas que se pueden extraer de estas conclusiones es el hecho de fortalecer los programas de intervención en los últimos cursos de educación primaria. Dicha información es de especial relevancia para la elaboración de programas de intervención y prevención de violencia escolar, en especial si se considera la eficacia moderada de los programas de intervención actual (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008).

Limitaciones y futuras investigaciones

Si bien el presente estudio representa un avance en el conocimiento sobre la asociación entre la victimización en el acoso escolar y el desajuste psicológico, específicamente problemas de internalización desde la perspectiva de sexo y el nivel

educativo, es necesario señalar algunos elementos que pueden ser considerados como limitaciones.

En primer lugar, podemos señalar el diseño de la investigación. La utilización de un diseño transversal impide la obtención de resultados que permita establecer relaciones causales entre las variables. Sugerimos que los resultados aquí planteados sean complementados con un diseño longitudinal.

En segundo lugar, hacemos referencia a las variables utilizadas para evaluar el desajuste psicológico. El presente estudio sólo utilizó variables de internalización. Sería necesario utilizar variables de tipo externalizantes para analizar los niveles de desajuste psicológico asociados a las víctimas, con un perfil de tipo activo. La utilización de este tipo de variables, como por ejemplo la hiperactividad, el déficit de atención o la impulsividad, plantea dificultades metodológicas a la hora de determinar si estos factores constituyen una variable predictora o dependiente. Esta limitación se asocia a las dificultades para determinar la dirección de la relación entre bullying y problemas de internalización. Esto resulta relevante, ya que algunos autores han documentado niveles de internalización y de externalización más elevados en estos alumnos respecto a las víctimas pasivas (Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001; Swearer *et al.*, 2001).

En tercer lugar, determinadas características del instrumento que evalúa la victimización, las nominaciones sobre la victimización, se limitan a los iguales del grupo de clase. Diversos estudios señalan que entre el 80% (Salmivalli & Peets, 2008) y el 90% (Díaz-Aguado, Martínez Arias, & Martín, 2010) de los episodios de victimización se produce por compañeros del mismo grupo de clase, quedando entre un 20% y un 10% fuera de las capacidades de medición.

Por último, señalamos el efecto del concepto de equifinalidad (Cicchetti & Rogosh, 1996), que señala que en un sistema abierto, un mismo resultado puede desarrollarse a partir de diferentes vías. Es decir, aún no queda claro si los niveles de internalización están directamente relacionados con la victimización entre iguales o bien pueden estar asociados a otro tipo de variables.

PARTE V : DISCUSIÓN INTEGRADORA

En función de los objetivos específicos propuestos al principio en el apartado 2.

Determinar la prevalencia de la victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales, a través del análisis de los diversos subtipos.

Primero, se ha propuesto determinar la extensión de la violencia escolar en diversos grupos de estudiantes, que pertenecen a múltiples establecimientos educativos de España y México. A través del desarrollo de los tres estudios podemos afirmar que la violencia entre pares, en sus múltiples formas, es un problema social importante que está presente en cada uno de los diversos grupos evaluados, y por lo tanto, son prácticas que requieren ser abordadas tempranamente. Además, los resultados obtenidos permiten inferir que la violencia entre iguales es una práctica transversal a los diferentes establecimientos educativos evaluados. Esto apoya investigaciones previas que señalan que el bullying es un problema social importante y significativo escala internacional (Chester *et al.*, 2015; Jose *et al.*, 2012), ya que es una práctica relativamente común en los establecimientos educativos (Berger, 2007).

En relación a las prevalencias, es necesario recordar que la comunidad científica ha debatido ampliamente los desafíos conceptuales y metodológicos presentes a la hora de determinar el alcance del acoso escolar en términos de frecuencia. Las cifras exactas de incidencia y prevalencia de la violencia escolar son difíciles de determinar, pero quizás el hecho más importante es que debido a la diversidad de definiciones, operacionalizaciones, y formas de medición, es difícil desarrollar comparaciones entre las investigaciones (Bouman *et al.*, 2012; Hymel & Swearer, 2015; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Vaillancourt *et al.*, 2008). Dicho esto, nuestros resultados, independiente de las diversas interpretaciones sobre la gravedad y extensión, nos permiten afirmar que la victimización entre pares es un problema global, confirmando resultados de estudios previos en España y México (Aguilera, Muñoz, & Orosco, 2007; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Frías & Castro, 2011; Landazabal & Ramírez, 2015).

Análisis de las relaciones específicas entre los distintos tipos de victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales.

En segundo lugar, se exploró el concepto de polivictimización a través de la descripción de la asociación entre maltrato infantil y victimización entre iguales. Sobre la base de los resultados de los estudios 1 y 2, podemos afirmar que existen diferentes tipos de asociaciones y en algunos casos incluso de carácter predictivas, entre determinadas formas de maltrato infantil y la victimización entre iguales. Por ejemplo, se destacan las asociaciones positivas entre el abuso emocional y sexual y las tres formas de victimización evaluadas, directa, indirecta y ciberbullying. Si el maltrato infantil es capaz de predecir en algún grado la victimización entre iguales, es posible resaltar el papel que poseen los padres en la victimización entre iguales (Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998). Por otro lado, estos resultados respaldan el modelo social-ecológico que plantea que el bullying o la victimización entre iguales es producto de la interacción entre múltiples variables de diferentes niveles (Swearer & Espelage, 2004).

Creemos que la comprensión de la relación entre maltrato infantil y victimización entre iguales puede contribuir al desarrollo de programas de prevención e intervención de la violencia escolar más eficaces, en especial si se considera la eficacia moderada de los programas de intervención actuales (Merrell et al., 2008; Leiner et al., 2014). Una revisión sistemática reciente, de 26 años de investigación sobre la eficacia de los programas de intervención para reducir la victimización, indican que las cifras de acoso escolar han disminuido desde un 20-23% a un 17-20% (Leirner et al., 2014). Planteamos que sería posible enfrentar el problema de la victimización entre iguales estableciendo programas de trabajo más amplios, que involucren diferentes elementos del macrosistema familiar, y cuando los padres se involucran en los programas de prevención e intervención, éstos tienden a ser más eficientes (Bradshaw, 2014). Asimismo el contexto educativo pueden proporcionar un ambiente seguro, que brinde apoyo a niños que sufren maltrato infantil que permita desarrollar: estrategias de regulación emocional, tanto de la rabia como la depresión, y habilidades sociales, ambos elementos relacionados con el acoso escolar (Hong et al., 2012).

Todos estos datos confirman la *transferencia* de las conductas de agresión y victimización desde un contexto a otro, específicamente desde las relaciones familiares hacia las relaciones entre iguales en el colegio (Duncan, 1999; Dussich & Maekoya, 2007; Shields & Cicchetti, 2001). Además, estos resultados aportan información sobre poblaciones en las cuales aún no se ha explorado esta relación, típicamente investigada en Estados Unidos. Como se mencionó previamente, aún no se comprenden los mecanismos específicos mediante los cuales se *transfieren* las conductas que ponen en riesgo a los niños y adolescentes al acoso escolar, como agresor o víctima. Las dos grandes teorías psicológicas utilizadas, la teoría del aprendizaje social y la teoría del apego, proporcionan elementos que permiten comprender los resultados expuestos. Especialmente la teoría del apego, que establece que la calidad del apego desarrollado con la figura de apego primaria, que generalmente es la madre, afecta al desarrollo de modelos operantes internos de las relaciones sociales, lo cual a su vez influye en las estrategias utilizadas para relacionarse con los otros (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985).

El estudio 1 nos permite avanzar en el conocimiento sobre la relación entre maltrato infantil y victimización entre iguales, permitiéndonos establecer relaciones de carácter predictivo entre dichas variables. Es así como los resultados mostraron que: 1) el abuso emocional predijo mayores niveles de victimización indirecta y ciberbullying, 2) el abuso físico, dentro del ámbito familiar, predijo mayores niveles de victimización indirecta, y 3) la negligencia emocional es capaz de predecir mayores problemas de victimización directa, en el ámbito educativo.

El estudio 2 también nos permite avanzar en el conocimiento sobre la relación entre maltrato infantil y victimización entre iguales. Los resultados de este estudio muestran una fuerte relación entre los tres tipos de maltrato (físico, emocional y sexual) y las tres formas de victimización entre iguales (indirecta, física y verbal). El abuso emocional tiene una clara incidencia en los tres tipos de victimización en el bullying, mientras que el abuso físico está relacionado con el maltrato indirecto y directo. Investigaciones previas han planteado que el abuso emocional es un mejor predictor de desajuste emocional y, concretamente, de la depresión (Rose & Abramson, 1992; Liu et al., 2009), ya que en esta forma de maltrato las cogniciones negativas son directamente proporcionadas por el

abusador, a diferencia de las otras formas de abuso en las cuales el niño las infiere. Además se plantea que estas cogniciones negativas, tanto sobre sí mismo como sobre su entorno, así como el estilo inferencial negativo, pueden conducir al aislamiento y rechazo de las víctimas. El efecto que posee el abuso emocional sobre las relaciones entre iguales, a través de las cogniciones negativas, es de especial relevancia, ya que tanto en nuestro estudio como en estudios recientes el abuso emocional es la forma de abuso más frecuente (Stoltenborgh et al., 2015).

El abuso sexual también se mostró positivamente asociado a los tres tipos de victimización en el bullying durante la educación secundaria, en comparación con la educación primaria. Estudios previos han determinado que el abuso sexual puede ser un predictor más sólido de estrés postraumático que otros tipos de maltrato infantil (Briere & Elliott, 2003) y se ha asociado este abuso con una mayor disfunción de la personalidad, durante la adultez temprana (Gibb et al., 2001).

Comprender el impacto emocional de la victimización, tanto en el microsistema familiar como en el de iguales, a través del análisis del desajuste psicológico. Este impacto emocional, se ha centrado en el desajuste psicológico de tipo internalizante (ansiedad, depresión, autoestima, retraimiento y somatización).

En tercer lugar, se ha propuesto determinar el impacto que poseen los diferentes formas de victimización sobre diversos el desajuste psicológico, a través de diferentes elementos, tales como problemas generales de internalización, así como, de forma más específica en otro de los estudios desarrollados, niveles de depresión y autoestima. Los resultados obtenidos indican que la depresión está positivamente asociada a la violencia entre iguales, ya sea a través de la victimización indirecta o de la victimización verbal. Estos resultados contribuyen a respaldar la larga tradición de investigaciones, que ha intentado destacar el impacto de la violencia escolar sobre la salud mental y ajuste emocional (Card et al., 2008; Marshall et al., 2015; Hawker & Boulton, 2000; Holt, Finkelhor, & Kaufman, 2007a, McDougall & Vaillancourt, 2015). La relación establecida en estos estudios entre la victimización entre iguales y la depresión, respalda parcialmente los resultados de investigaciones previas que han analizado esta misma relación, pero a través de tipologías diferentes, como por ejemplo, aquellas que hacen referencia a la

victimización entre iguales (Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Snyder et al., 2003; Sweeting et al., 2006; Zwierynska, Wolke, & Lereya, 2013), como también a las investigaciones que aluden al bullying (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999).

En cuanto a la autoestima los resultados de esta investigación, muestran una asociación positiva con ambas formas de victimización entre iguales, es decir, hay una relación positiva entre la victimización directa e indirecta y niveles bajos de autoestima. Estos resultados continúan en la línea de investigación que ha explorado la relación entre los diferentes elementos del autoconcepto (Austin & Joseph, 1996; Boivin & Hymel, 1997; Boulton & Smith, 1994; Egan & Perry, 1998; Grills & Ollendick, 2002), expandiendo el campo de investigación de la victimización entre iguales, intentando explicar como la victimización entre iguales impacta los sentimientos de autovalía, específicamente en un grupo de niños que creen que merecen ser víctimas de abuso (McDougall & Vaillancourt, 2015). Nuestros resultados, que confirman la relación entre victimización y bajos niveles de autoestima confirman los resultados de investigaciones previas (Boulton & Smith, 1994; Callaghan & Joseph, 1995; Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1978; O'Moore & Kirkham, 2001).

Si bien hemos logrado establecer que existe una relación entre victimización entre iguales y desajuste emocional, en términos de niveles de depresión y autoestima, aún no queda del todo clara la dirección de dicha relación. (McDougal & Vaillancourt, 2015; Swearer et al., 2010), ya que para poder establecer de manera más precisa elementos de causalidad es necesario la utilización de diseños de investigación longitudinales, los cuales escapan de los objetivos de nuestros estudios (McDougall & Vaillancourt, 2015).

El desajuste psicológico también es analizado a través un concepto más amplio, el de los factores de internalización. El diseño de este estudio, así como el análisis de datos, nos permite afirmar hasta cierto grado una relación causal entre victimización entre iguales y el desarrollo de problemas de internalización. Esta conclusión respalda investigaciones previas que han relacionado la victimización entre iguales con el desarrollo de problemas de internalización (Arseneault et al., 2006; Hodges & Perry, 1999; Reijntjes et al., 2010).

Análisis de la polivictimización respecto a la victimización simple en el microsistema familiar y en el microsistema de las relaciones entre iguales, considerando tanto el análisis separado de cada contexto como el análisis de ambos contextos de manera conjunta.

El concepto de polivictimización, entendido como la presencia simultánea de más de una forma de maltrato o victimización, posee importantes implicancias teóricas y prácticas. Uno de los objetivos de la presente Tesis era explorar en qué medida las diferentes formas de victimización, específicas de cada contexto, familiar y educativo, se presentan conjuntamente. En cuanto a la victimización dentro del contexto de la familia, las diferentes formas de maltrato mostraron asociaciones positivas y elevadas entre sí, respaldando la idea planteada por otros autores que señalan que muchas veces las diferentes formas de maltrato infantil se presentan simultáneamente (Edwards et al., 2003; Manly, 2005; Trickett & McBride-Chang, 1995). De las asociaciones entre las diferentes formas de maltrato infantil, destacan tres asociaciones: una fuerte asociación entre el abuso emocional y abuso físico, y las asociaciones entre el abuso emocional y el abuso sexual, así como la del abuso físico y el abuso sexual. Estas asociaciones apoyan lo planteado por Trickett & McBride-Chang (1995), tras una revisión extensa de diversas investigaciones sobre maltrato infantil, que afirman que es lógico suponer que el abuso sexual muchas veces se combina con el abuso físico y que el abuso físico se puede acompañar de abuso sexual.

Las asociaciones positivas entre las diversas formas de maltrato infantil tienen importantes implicancias académicas, pues aún existen investigaciones que no consideran que las diversas formas de maltrato infantil puedan coexistir y puedan ejercer una influencia conjunta sobre otras variables (Trickett & McBride-Chang, 1995). Las investigaciones que afirman que las diversas formas de maltrato infantil se presentan de manera independiente pueden estar enmascarando el efecto de otras. Por lo tanto, a partir de estos resultados afirmamos que para poder aumentar la eficacia de los programas de intervención es necesario considerar esta concomitancia entre las múltiples formas de maltrato infantil.

En cuanto a la victimización en el contexto educativo, los resultados mostraron una asociación robusta y de carácter positivo entre sí. De las asociaciones entre las diferentes

formas de victimización entre iguales, destacan tres asociaciones: una fuerte asociación entre la victimización indirecta y la victimización verbal, luego la asociación entre la victimización verbal y la victimización física, y por último, al asociación entre la victimización indirecta y la victimización física. A través de estos resultados podemos concluir que existe una necesidad de discriminar en las investigaciones si las diferentes formas de victimización entre pares, en forma independiente o separadas, poseen impactos diferentes en relación a la incidencia y gravedad del desajuste psicológico.

Los resultados de esta Tesis mostraron mayores niveles de desajuste psicológico en los adolescentes victimizados, tanto en el contexto familiar como entre iguales, en comparación con aquellos adolescentes no victimizados. Esto confirma investigaciones previas sobre la polivictimización y revictimización que plantean que los adolescentes polivictimizados son especialmente vulnerables a desarrollar problemas psiquiátricos como la depresión (Finkelhor et al., 2009a; Ford et al., 2010; Turner, Finkelhor, & Omrod, 2006). El desajuste psicológico en adolescentes victimizados respecto a los no victimizados ha sido más manifiesto en el contexto familiar que en el contexto entre iguales. Esto confirma el papel central que posee la relación padre e hijos en el desarrollo de estrategias relacionales (Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998; Shields & Cicchetti, 2001), así como la idea del sistema familiar como principal agente socializador. Esta idea es confirmada por otros autores que han encontrado que si bien el bullying, las conductas delictivas y el maltrato infantil se han mostrado relacionados con el desarrollo de problemas de internalización, el maltrato infantil ha mostrado una asociación más sólida que otras clases de victimización (Holt, Finkelhor, & Kaufman Kantor, 2007a, 2007b).

Los resultados indican que la depresión fue más discriminante que la autoestima entre sujetos no victimizados, en las relaciones entre iguales. Esto concuerda con investigaciones previas que señalan que los sujetos victimizados en sus relaciones con sus iguales experimentan diferentes problemas de desajuste psicológico (Card et al., 2008; Marshall et al., 2015; McDougall & Vaillancourt, 2015) y, más concretamente, de internalización (Holt, Finkelhor, & Kaufman Kantor, 2007a). De la misma forma, estos resultados apoyan las asociaciones directas más específicas sobre las diversas formas de victimización entre iguales con la depresión: tanto los niños que son víctimas entre iguales (Hanish & Guerra,

2002; Hawker & Boulton, 2000; Snyder et al., 2003; Sweeting et al., 2006; Zwierzynska, Wolke, & Lereya, 2013) como los que sufren victimización de bullying (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999) tienden a estar más deprimidos, en comparación con los no victimizados, dentro del contexto educativo. Las investigaciones en el campo del maltrato parental también confirman esta relación entre victimización y desarrollo de sintomatología depresiva y bajos niveles de autoestima, mostrando que los ambientes familiares caracterizados por dinámicas de abuso poseen consecuencias negativas sobre la capacidad de los niños y adolescentes en el cumplimiento de diversas tareas y metas establecidas a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo psicosocial, generando una predisposición a la sintomatología depresiva (Cicchetti & Lynch, 1995; Trickett & McBride-Chang, 1995).

Si bien se encontraron mayores niveles de desajuste en aquellos adolescentes polivictimizados, las diferencias no fueron estadísticamente significativas con respecto a aquellos que sufrían una única forma de victimización, en la familia o en un contexto de iguales. Es importante señalar que otros autores han encontrado que tanto niños (Sternberg et al., 2006) como adolescentes (Naar-King et al., 2002) que han experimentado más de una sola forma de violencia en el contexto familiar están en mayor riesgo de desarrollar problemas de internalización y externalización, en comparación con aquellos niños que sufren una única forma de violencia en el mismo contexto. A pesar de que la polivictimización en cada contexto no se mostró tan relevante como se había hipotetizado, se encontró que ésta mostraba puntuaciones similares al abuso emocional y ambos sí se mostraron significativamente diferentes del resto de victimizaciones, respecto a la depresión. Este resultado está de acuerdo con los resultados de investigaciones previas que plantean que el abuso emocional es un mejor predictor de la sintomatología depresiva en comparación con otras formas de maltrato infantil (Liu et al., 2009; Rose & Abramson, 1992).

Por último, los resultados de la presente investigación indican que hay mayores niveles de depresión y baja autoestima en aquellos adolescentes victimizados en ambos contextos, en comparación con aquellos adolescentes que sufren victimización dentro de un solo contexto. Esto apoya los resultados de investigaciones anteriores sobre un mayor nivel

de desajuste en niños polivictimizados en diferentes contextos frente a aquellos victimizados en un solo ámbito (Holt, Finkelhor & Kaufman Kantor, 2007a, 2007b). Más allá de las diferencias entre individuos con múltiples tipos de victimización frente a aquellos con un solo tipo de victimización, la utilización de modelos ecológicos como el de Cicchetti y Lynch (1993) permitiría comprender la relevancia de los múltiples contextos de socialización en donde la victimización se desarrolla a la par que profundizar en el análisis de su origen y no exclusivamente circunscribirse a un solo contexto.

Análisis evolutivo, durante las etapas de educación primaria y secundaria, sobre la relación entre la victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales.

El nivel educacional tiene una clara influencia sobre la victimización entre iguales. Los resultados indican que para los estudiantes de educación primaria hay mayores niveles de victimización indirecta, mientras que en la educación secundaria hay mayores niveles de ciberbullying. Se confirma la idea que el bullying físico tiende a disminuir con los años, pero que otras formas de bullying más indirectas tienden a aumentar (Finkelhor et al., 2000a; Jones, Mitchell & Finkelhorn, 2013; Swearer & Hymel, 2015) como por ejemplo el ciberbullying. La documentación sobre ciberbullying es extensa y se plantea que el aumento de la victimización por ciberbullying puede ser producto del desarrollo cognitivo propio de la edad y del mayor acceso a las tecnologías y las redes sociales.

El análisis de los resultados de la influencia del nivel educativo sobre el vínculo maltrato infantil-bullying mostró que en educación primaria los estudiantes que sufrieron mayor negligencia emocional presentaron mayores niveles de ciberbullying. Es posible pensar que los niños que sufren negligencia física y emocional están más involucrados en las tecnologías de la información y las redes sociales, ya que pasan menos tiempo con su familia. Esta mayor exposición puede generar una mayor vulnerabilidad a la violencia por este medio, aunque no se ha evaluado directamente la participación en las nuevas tecnologías de la información.

Finalmente, los estudiantes que habían sufrido abuso sexual mostraron mayores niveles de victimización indirecta y ciberbullying durante la etapa de educación secundaria

respecto a la primaria. El abuso sexual genera mayor vulnerabilidad a la violencia entre iguales, por lo que es un predictor de dos formas de victimización entre iguales. Estudios previos han encontrado que el abuso sexual puede ser un predictor más sólido para el estrés postraumático, comparado a otros tipos de maltrato infantil (Briere & Elliott, 2003) y se ha asociado con una mayor disfunción de la personalidad durante la adultez temprana (Gibb *et al.*, 2001).

Se determinó que un mayor nivel de desajuste psicológico estuvo asociado a la victimización durante la educación primaria en comparación con la etapa secundaria. Estos resultados indican la necesidad de reforzar los planes de convivencia y protocolos de actuación, orientados a la prevención e intervención en el acoso escolar durante esta etapa educativa.

Análisis de la influencia del sexo sobre la relación entre victimización en el microsistema familiar y el microsistema de las relaciones entre iguales.

Respecto a la influencia del género se afirma que éste ejerce influencia sobre la victimización entre iguales en el ámbito escolar, en diferentes variables y relaciones: la victimización entre iguales en el contexto escolar, el maltrato infantil y la relación entre maltrato infantil y victimización entre iguales. Esta conclusión respalda la larga tradición de investigaciones en el campo de la agresión que afirma que las formas a través de las cuales se expresa la agresión son diferentes en los niños y niñas (Björkqvist, Lagerspetz, & Kourtiainem, 1992; Coie & Dodge, 1989).

Los resultados muestran que los niños presentaron mayor victimización física y verbal en comparación con las niñas. Esto confirma investigaciones previas que establecen que las agresiones físicas son más propias de los niños (Guerra, Williams, & Sadek, 2011; Olweus, 1984). A su vez, las niñas mostraron mayores niveles que los niños en abuso emocional, sexual y negligencia emocional, mientras que los niños presentaron mayor abuso físico que las niñas.

Respecto a las asociaciones entre las diferentes formas de victimización entre iguales, también se observan diferencias en función del género. Los niños mostraron una fuerte asociación entre las formas de victimización dentro del contexto escolar. Entre estas

asociaciones destacan las que se producen entre la victimización directa e indirecta, así como la asociación entre el ciberbullying y victimización indirecta. Mientras que en las niñas existe una fuerte asociación entre la victimización indirecta y directa, entre la victimización directa y el ciberbullying, así como una asociación, aunque menos fuerte, entre la victimización indirecta y el ciberbullying.

Respecto a las asociaciones entre las diferentes formas de maltrato infantil, también se mostraron diferencias. Entre los niños destacan las asociaciones entre el abuso físico y el emocional, así como asociaciones menos intensas entre la negligencia física y emocional, el abuso emocional y la negligencia física, el abuso sexual y la negligencia física. Mientras que las niñas muestran asociaciones entre la negligencia física y el abuso físico, así como asociaciones, aunque menos intensas, entre la negligencia emocional y el abuso emocional, la negligencia emocional y la negligencia física, el abuso físico y el sexual.

Las asociaciones entre victimización en el ámbito familiar y escolar también muestran diferencias en función del género. En los niños se destacan las relaciones entre el abuso físico y la victimización indirecta, el abuso emocional y la victimización indirecta, el abuso sexual y el ciberbullying, el abuso físico y la victimización indirecta, el abuso sexual y la victimización directa y, por último, entre el abuso emocional y el ciberbullying. Mientras que en las niñas se destacan las asociaciones entre la victimización indirecta y el abuso emocional, la victimización indirecta y el abuso físico, la victimización directa y el abuso físico, la victimización directa y el abuso emocional, el ciberbullying y abuso emocional y, por último, entre el ciberbullying y abuso sexual.

Respecto a la influencia género en la relación entre el maltrato infantil y la victimización entre iguales, lo más destacable fue su efecto sobre el abuso sexual. Los chicos que mostraron abuso sexual mostraron mayores niveles de victimización indirecta, directa y ciberbullying. Sin embargo, nuestro resultado contrasta con lo encontrado por Shields y Cicchetti (2001) que no hallaron ningún efecto del sexo, con niños de entre 9 y 12 años.

Análisis de la influencia del sexo y la etapa educativa sobre el desajuste psicológico de las víctimas en el microsistema de relaciones entre iguales.

Los resultados revelaron un mayor nivel de desajuste psicológico en la educación primaria en comparación con la educación secundaria. A pesar de la existencia de diferentes estudios que corroboran esta relación entre victimización y desajuste psicológico en educación primaria (Callaghan & Joseph 1995; Crick & Grotpeter, 1995; Neary & Joseph, 1994) o secundaria (Swearer et al., 2001), separadamente, desconocemos la existencia de investigaciones que al igual que lo planteado en esta Tesis, realicen una análisis evolutivo en función de las etapas educativas del vínculo victimización-desajuste psicológico. Este resultado permite conocer la etapa educativa de mayor vulnerabilidad para las víctimas de bullying, sobre la que es necesario reforzar la acción de los programas de intervención.

Asimismo, respecto al género, se observaron niveles similares de desajuste en niños y niñas de educación primaria, los cuales se asociaban con diferentes tipos de victimización, un tipo de victimización relacional asociado a las niñas y un tipo de victimización abierta (física y verbal) asociada en mayor medida a los niños. Por último, cabe destacar la considerable disminución del desajuste psicológico en niñas victimizadas cuando acceden a la etapa secundaria, respecto a los niños victimizados que mantienen niveles de desajuste similares a los que padecían durante la etapa de educación primaria. De nuevo, este tipo de resultados inciden sobre la necesidad de diseñar de modo más personalizados los programas de intervención sobre convivencia escolar y adaptarlos al género y al nivel educativo de los estudiantes.

PARTE VI : REFERENCIAS

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). Multiple regression: Testing and interpreting interactions. Newbury Park: Sage.
- Aguilera, M. A., Muñoz, G., & Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Ahmed, E. & Bratihwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Allen, D. M., & Tarnowski, K. J. (1989). Depressive characteristics of physically abused children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 1-11.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Smith, J. M., Gibb, B. E., & Neeren, A. M. (2006). Role of parenting and maltreatment histories in unipolar and bipolar mood disorders: Mediation by cognitive vulnerability to depression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 23-64.
- Archer, J. (2004) Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 4, 291–322.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcomb, R., Caspi, A., & Moffit, T.E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130-138.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Bandura A. 1973. *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63*, 575-582.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, *23*, 165-165.
- Beck, A. T., & Steer, R. A. (1984). Internal consistencies of the original and revised Beck Depression Inventory. *Journal of Clinical Psychology*, *40*, 1365-1367.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, *8*, 77-100.
- Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry* *4*, 561–571.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: and ecological integration. *American Psychologist*, *35*, 320-335.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, *27*, 90-126.
- Bernstein, D., & Fink, L. (1998). *Childhood Trauma Questionnaire: A retrospective self-report*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, *27*, 169-190.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Mylton Keynes: Open University Press.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *18*, 117–127.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Österman, K. (1992). *The direct and indirect aggression scales (DIAS)*. Abo Academi University, Department of Social Sciences, Vasa, Finland.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, *33*, 135 – 145.

- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*, 765-785.
- Boivin, M., Petitcherc, A., Feng, B., & Barker, E. D. (2010). The developmental trajectories of peer victimization in middle to late childhood and the changing nature of their correlates. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 231-260.
- Bolger, K. E., & Patterson, C. J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child Development, 72*, 549-568.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development, 69*, 1171-1197.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 685-697.
- Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*, 480-484.
- Boulton, M. J., & Smith P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-325.
- Bouman, T., Van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., & Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology, 50*, 759-774.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy, 14*, 371-387.
- Bradshaw, C. P. (2014). The role of families in preventing and buffering the effects of bullying. *The Journal of the American Medical Association Pediatrics, 168*, 991-993.

- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*, 322-332.
- Briere, J., & Elliott, D. M. (2003). Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child Abuse and Neglect, 27*, 1205–1222.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 515-531.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En International Encyclopedia of Education, Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in Gauvain, M & Cole, M. (Eds.), *Readings on the Development of Children* (2nd Ed., pp. 37-43). NY: Freeman.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among school children. *Personality and Individual Differences, 18*, 161-163.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 186–197.
- Campbell, A. (2004). Female competition: Causes, constraints, content, and contexts. *Journal of Sex Research, 41*, 16-26.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*, 332–350.
- Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2007). Correlates of school victimization: Implications for prevention and intervention. In Zins, J. E., Elias, M. J., & Maher, Ch. A. (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339-366). New York: Haworth Press.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, inter-correlations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185-1229.
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review, 23*, 479-499.

- Chapple, C. L., Tyler, K. A., & Bersani, B. E. (2005). Child neglect and adolescent violence: Examining the effects of self-control and peer rejection. *Violence and Victims, 20*, 39-53.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health, 25*, 61-64.
- Cicchetti, D., & Blender, J. A. (2004). A multiple-levels-of-analysis approach to the study of developmental processes in maltreated children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 101*, 17325-17326.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry, 56*, 96-118.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1995). Failures in the expectable environment and their impact on individual development: The case of child maltreatment. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 32-71). New York: Wiley.
- Cicchetti, D., & Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1981*, 31-55.
- Cicchetti, D., & Rogosh, F. (1996). Editorial: Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 8*, 597-600.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American psychologist, 53*, 221-241.
- Coie, J.D, & Dodge, K.A. (1989). Aggression and antisocial behaviour. In N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology* (pp.779-862). New York: Wiley.
- Conde, V., & Franch, J. I. (1984). *Escalas de evaluación comportamental para la cuantificación de la sintomatología psicopatológica en los trastornos angustiosos y depresivos*. Madrid: Upjohn Farmaquímica.
- Conde, V., Esteban, T., & Useros, E. (1976). Revisión crítica de la adaptación castellana del cuestionario de Beck. *Revista de Psicología General y Aplicada, 31*, 469-497.

- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*, 123-130.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617.
- Crick, N. R. & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337-347.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N., & Rose, A. (2000). Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression. In P. Miller & E. Kofsky Scholnick (Eds.), *Toward a feminist developmental psychology* (pp. 153–168). Florence, KY: Routledge.
- Crittenden, P. M., & Ainsworth, M. D. (1989). Child maltreatment and attachment theory. In D. Cicchetti, & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 432-463). Cambridge, UK Cambridge Press University.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Setterstobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen, V. (Eds.) (2004). *Young people's health in context*. International Report of WHO. Geneva: World Health Organization.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., DeLooze, M., Roberts, C., ... & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children*. International report from the 2009/2010 survey of WHO. Regional Office for Europe.
- De Paúl, J., & Arruabarrena, M. I. (1995). Behavior problems in school-aged physically abused and neglected children in Spain. *Child Abuse & Neglect, 19*, 409-418.

- Defensor del Pueblo (2000) *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, H. Gutiérrez y E. Ochaita por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007) *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., & De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish Secondary Schools: National trends from 1999 to 2006. *International of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., & Gamm, B. K. (2004). Negative effect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 159–173.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 182-188.
- Dornbusch, S. M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology*, 15, 233–259.

- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment, 4*, 45-55.
- Dussich, J. P., & Maekoya, C. (2007). Physical Child Harm and Bullying-Related Behaviors: A Comparative Study in Japan, South Africa, and the United States. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 51*, 495-509.
- Edwards, V. J., Holden, G. W., Felitti, V. J., & Anda, R. F. (2003). Relationship between multiple forms of childhood maltreatment and adult mental health in community respondents: Results from the adverse childhood experiences study. *American Journal of Psychiatry, 160*, 1453-1460.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- Egeland, B., Jacobvitz, D., & Sroufe, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development, 59*, 1080-1088.
- Elledge, L. C., Cavell, T. A., Ogle, N. T., Malcolm, K. T., Newgent, R. A., & Faith, M. A. (2010). History of peer victimization and children's response to school bullying. *School Psychology Quarterly, 25*, 129-141.
- English, D. J. (1998). The extent and consequences of child maltreatment. *The Future of Children, 8*, 39-53.
- Esbensen, F., & Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth & Society, 41*, 209–233.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 123–142.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365-383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S.M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development, 78*, 326-333.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E. & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer, (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). New Jersey: Elbaum.
- Espelage, D., Mebane, S. & Swearer, S (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. Espelage & S. Swearer (Eds), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-35). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., & Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence, 24*, 337-349.
- Farrington, D. (1993). *Understanding and preventing bullying*. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research, 17* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007a). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect, 31*, 7-26.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007b). Re-victimization patterns in a national longitudinal sample of children and youth. *Child Abuse & Neglect, 31*, 479-502.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A., & Hamby, S. (2005). The victimization of children and youth: a comprehensive, national survey. *Child Maltreatment, 10*, 5-25.

- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2009). Lifetime assessment of polyvictimization in a national sample of children and youth. *Child Abuse & Neglect*, *33*, 403-411.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H.A., & Holt, M. (2009b). Pathways to polyvictimization. *Child Maltreatment*, *14*, 316-329.
- Finkelhor, D., Turner, H., Hamby, S. L., & Ormrod, R. (2011). Polyvictimization: Children's exposure to multiple types of violence, crime, and abuse. *Juvenile Justice Bulletin* (pp. 1-12). Washington DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. U.S Department of Justice.
- Finkelhor, D., Turner, H., & Hamby, S. L. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse & Neglect*, *36*, 271-274.
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2010). Trends in childhood violence and abuse exposure: evidence from 2 national surveys. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *164*, 238-242.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 1076-1086.
- Ford, J. D., Elhai, J. D., Connor, D. F., & Frueh, B. C. (2010). Poly-victimization and risk of posttraumatic, depressive, and substance use disorders and involvement in delinquency in a national sample of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *46*, 545-552.
- Frías, S. M., & Castro, R. (2011). Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios Sociológicos*, *86*, 497-550.
- Gerdner, A., & Allgulander, C. (2009). Psychometric properties of the Swedish version of the Childhood Trauma Questionnaire—Short Form (CTQ-SF). *Nordic Journal of Psychiatry*, *63*, 160-170.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, *128*, 539-579.

- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (2010). Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child Development, 81*, 487-502.
- Gibb, B. E. (2002). Childhood maltreatment and negative cognitive styles: A quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology Review, 22*, 223-246.
- Gibb, B. E., Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Rose, D. T., Whitehouse, W. G., Donovan, P., et al. (2001). History of childhood maltreatment, negative cognitive styles, and episodes of depression in adulthood. *Cognitive Therapy and Research, 25*, 425 – 446.
- Gibb, B. E., Wheeler, R., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (2001). Emotional, physical, and sexual maltreatment in childhood versus adolescence and personality dysfunction in young adulthood. *Journal of Personality Disorders, 15*, 505-511.
- Golding, J. M., Cooper, M. L., & George, L. K. (1997). Sexual assault history and health perceptions: seven general population studies. *Health Psychology, 16*, 417- 425.
- Grassi-Oliveira, R., Cogo-Moreira, H., Salum, G. A., Brietzke, E., Viola, T. W., Manfro, G. G., ... & Arteche, A. X. (2014). Childhood Trauma Questionnaire (CTQ) in Brazilian Samples of Different Age Groups: Findings from Confirmatory Factor Analysis. *PLoS ONE, 9*, 87118.
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*, 59-68.
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education, 17*, 249-261.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development, 82*, 295-310.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment: following peer victimization. *Development and Psychopathology, 14*, 69-89.

- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development, 69*, 756-766.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-Group violence by children and adults*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 677.
- Hoglund, W. L., & Chisholm, C. A. (2014). Reciprocating risks of peer problems and aggression for children's internalizing problems. *Developmental Psychology, 50*, 586-599.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kauffman Kantor, G. (2007a). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review, 36*, 345-360.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kauffman Kantor, G. (2007b). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse & Neglect, 31*, 503-515.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 311-322.
- Hong, J. S., Espelage, D. L., Grogan-Kaylor, A., & Allen-Meares, P. (2012). Identifying potential mediators and moderators of the association between child maltreatment and bullying perpetration and victimization in school. *Educational Psychology Review, 24*, 167-186.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International, 13*, 5-16.
- Hymel, S., & Swearer, S. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychological Association, 70*, 293-299.

- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher, 10*, 5-10.
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence, 3*, 53-69.
- Jose, P. E., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2012). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 301-309.
- Jumper, S. A. (1995). A meta-analysis of the relationship of child sexual abuse to adult psychological adjustment. *Child Abuse & Neglect, 19*, 715-728.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159-185.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*, 1231-1237.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*, 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal, 319*, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Laippala, P. (1999). Finnish modification of the 13-item Beck Depression Inventory (R-BDI) in screening an adolescent population for depressiveness and positive mood. *Nordic Journal of Psychiatry, 53*, 451-457.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school -- an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661-674.
- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*, 1214-1222.

- Kaufman, J., & Cicchetti, D. (1989). Effects of maltreatment on school-age children's socio-emotional development: Assessments in a day-camp setting. *Developmental Psychology, 25*, 516-524.
- Kazdin, A. E., Moser, J., Colbus, D., & Bell, R. (1985). Depressive symptoms among physically abused and psychiatrically disturbed children. *Journal of Abnormal Psychology, 94*, 298.
- Kendler, K. S., Bulik, C. M., Silberg, J., Hettema, J. M., Myers, J., & Prescott, C. A. (2000). Childhood sexual abuse and adult psychiatric and substance use disorders in women: an epidemiological and cotwin control analysis. *Archives of General Psychiatry, 57*, 953-959.
- Kim, D., Park, S. C., Yang, H., & Oh, D. H. (2011). Reliability and validity of the Korean version of the Childhood Trauma Questionnaire-Short Form for psychiatric outpatients. *Psychiatry Investigation, 8*, 305-311.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2006). Longitudinal trajectories of self-system processes and depressive symptoms among maltreated and nonmaltreated children. *Child Development, 77*, 624-639.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 706-716.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 41*, 501-516.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*, 40-49.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2008). Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 38*, 166-180.

- Knutson, J. F., & Schartz, H. A. (1997). Physical abuse and neglect of children. In T. A. Widiger, A. J. Frances, H. A. Pincus, R. Ross, M. B. First, & W. Davis (Eds.), *DSM-IV sourcebook* (pp. 713–803). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Knutson, J. F., DeGarmo, D. S., & Reid, J. B. (2004). Social disadvantage and neglectful parenting as precursors to the development of antisocial and aggressive child behavior: Testing a theoretical model. *Aggressive Behavior, 30*, 187-205.
- Knutson, J. F., DeGarmo, D., Koepl, G., & Reid, J. B. (2005). Care neglect, supervisory neglect, and harsh parenting in the development of children's aggression: A replication and extension. *Child Maltreatment, 10*, 92-107.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305– 1317.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds). *Peer harassment in school* (pp.25-48). New York. Cambridge University Press. trajectories. *Child Development, 72*, 134-151.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*, 134-151.
- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect, 24*, 1567-1577.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect, 23*, 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behaviour, 27*, 102-110.
- Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 427-449.

- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *23*, 45-52.
- Landazabal, M. G., & Ramirez, J. A. O. (2015). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicològica*, *94*, 14-35.
- Leadbeater, B. J., & Hoglund, W. L. (2009). The effects of peer victimization and physical aggression on changes in internalizing from first to third grade. *Child Development*, *80*, 843-859.
- Leiner, M., Dwivedi, A.K., Villanos, M.T., Singh, N., Blunk, D., & Peinado, J. (2014). Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in Pediatrics*, *2*, 1-9.
- Lev-Wiesel, R., & Sternberg, R. (2012). Victimized at home revictimized by peers: Domestic child abuse a risk factor for social rejection. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *29*, 203-220.
- Lila, M., Herrero, J. y Garcia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, *43*, 333-350.
- Liu, R. T., Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Iacoviello, B. M., & Whitehouse, W. G. (2009). Emotional maltreatment and depression: Prospective prediction of depressive episodes. *Depression and Anxiety*, *26*, 174-181.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*, 543-562.
- Lynch, M., & Cicchetti, D., (2002). Links between community violence and the family system: Evidence from childrens feeling of relatedness and perceptions of parent behavior. *Family Process*, *41*, 519-532.
- MacLeod, M., & Morris, M. (1996). Why me? Children talk to ChildLine about bullying. London: ChildLine.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*, 66-104.
- Manly, J. T. (2005). Advances in research definitions of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, *29*, 425-439.

- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior, 32*, 551-569.
- Marshall, N. A., Arnold, D. H., Rolon-Arroyo, B., & Griffith, S. F. (2015). The Association Between Relational Aggression and Internalizing Symptoms: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology, 34*, 135-160.
- Martín-Babarro, J. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema, 26*, 357-363.
- Martín-Babarro, J., Ruiz-Espinosa, E., & Martínez-Arias, R. (2014). Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: Un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la secundaria. (Eds) Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist, 70*, 300-310.
- McGee, R. A., Wolfe, D. A., & Wilson, S. K. (1997). Multiple maltreatment experiences and adolescent behavior problems: Adolescents' perspectives. *Development and Psychopathology, 9*, 131-149.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., & Hilt, L. M. (2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*, 894-904.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26-42.
- Mohr, A. (2006). Family variables associated with peer victimization: Does family violence enhance the probability of being victimized by peers? *Swiss Journal of Psychology, 65*, 107-116.
- Monks, C. P., & Coyne, I. (2011). A history of research into bullying. In C. P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in Different Contexts* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.

- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 801-821.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 146-156.
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., Rubin, R. M., & McAuliffe, M. D. (2008). The relation between childhood aggression and depressive symptoms: The unique and joint mediating roles of peer rejection and peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*, 316-340.
- Naar-King, S., Silvern, L., Ryan, V., & Sebring, D. (2002). Type and severity of abuse as predictors of psychiatric symptoms in adolescence. *Journal of Family Violence, 17*, 133-149.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158*, 730-736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., SimonsMorton, B., & Scheidt, P. C. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2101.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences, 16*, 183-186.
- Neumann, D. A., Houskamp, B. M., Pollock, V. E., Briere, J. (1996). The long term sequelae of childhood sexual abuse in women: A meta-analytic review. *Child Maltreatment, 1*, 6-16.
- Newcomb, M.D. & Locke, T.F. (2001). Intergenerational cycle of maltreatment: A popular concept obscured by methodological limitations. *Child Abuse & Neglect, 25*, 1219-1240.

- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 37-48.
- Nylund, K., Bellmore, A., Nishina, A., & Graham, S. (2007). Subtypes, severity, and structural stability of peer victimization: What does latent class analysis say? *Child Development, 78*, 1706-1722.
- OECD (2011). *Doing better for families*. OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/els/soc/doingbetterforfamilies.htm>
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Olweus, D. (1972). Personality and aggression. In J.K. Coie & D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology, 16*, 644-660.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school (pp. 57-76). In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K.H. Rubin & J.B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: long term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In R. Huesmann (Eds.), *Aggressive Behaviour: Current Perspectives* (pp. 97-137). Plenum Series in Social/Clinical Psychology. New York: Plenum Press.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway. Research Center for Health Promotion, university of Bergen.

- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Österman, K., Bjoerkqvist, K., Lagerspetz, K. M., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., & Frączek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8 year old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, *20*, 411-428.
- Ostrov, J. M. (2010). Prospective associations between peer victimization and aggression. *Child Development*, *81*, 1670-1677.
- Overbeek, G., Zeevalkink, H., Vermulst, A., & Scholte, R. H. J. (2010). Peer victimization, self-esteem, and ego resilience types in adolescents: A prospective analysis of person-context interactions. *Social Development*, *19*, 270–284.
- Perry, D.G., Hodges, E.V., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73- 104). New York: Guilford Press.
- Petersen, A., Joseph, J., & Feit, M. (Eds.). (2014). *New directions in child abuse and neglect research*. Washington, D.C: National Academies Press.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven year longitudinal study. *Child Development*, *68*, 908-923.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merril-Palmer Quarterly*, *42*, 267- 294.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*, 11-24.
- Red por los derechos de la infancia en México (2010). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas regionales*. México. D.F. Retrieved from <http://www.derechosinfancia.org.mx/ensayoicm2010.pdf>

- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect, 34*, 244-252.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully—victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-threatening Behavior, 29*, 119-130.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behaviour, 20*, 359-368.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist, 70*, 311-321.
- Rose, D. T., & Abramson, L. Y. (1992). Developmental predictors of depressive cognitive style: Research and theory. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Rochester symposium of developmental psychopathology* (pp. 323–349). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En Damon, W. y Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 619-700). New York. Willey.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior, 33*, 198-206.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self and peer perceptions. *Child Development, 76*, 1161-1171.

- Salmivalli, C., & Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully-victim relationships. In K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, *317*, 924-925.
- Sanz, J., & Vázquez, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del Inventario para la Depresión de Beck. *Psicothema*, *10*, 303-318.
- Saunders, B. E. (2003). Understanding children exposed to violence toward an integration of overlapping fields. *Journal of Interpersonal Violence*, *18*, 356-376.
- Scher, C. D., Stein, M. B., Asmundson, G. J., McCreary, D. R., & Forde, D. R. (2001). The childhood trauma questionnaire in a community sample: psychometric properties and normative data. *Journal of Traumatic Stress*, *14*, 843-857.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, *68*, 665-675.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the Peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 425-435.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, *38*, 735-747.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*, 349-363.
- Simons, D. A., & Wurtele, S. K. (2010). Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse & Neglect*, *34*, 639-646.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1994). Peer victimization at school. *Australian Journal of Early Childhood*, *19*, 3-10.

- Smith, D. A., & Brame, R. (2003). Tobit models in social science research. Some limitations and a more general alternative. *Sociological Methods & Research*, 31, 364–388
- Smith, P. K., & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 489-500.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332–352). New York: Guilford.
- Snyder, J., Brooker, M., Patrick, M.R., Snyder, A., Schrepferman, L., & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development*, 74, 1881-1898.
- Soler, L., Paretilla, C., Kirchner, T., & Forns, M. (2012). Effects of poly-victimization on self-esteem and post-traumatic stress symptoms in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21, 645-653.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Niemelä, S., Haavisto, A., Gyllenberg, D., Helenius, H., ... & Gould, M. S. (2009). Childhood predictors of completed and severe suicide attempts: findings from the Finnish 1981 Birth Cohort Study. *Archives of General Psychiatry*, 66, 398-406.
- Spinhoven, P., Penninx, B., Hickendorff, M., van Hemert, A., Bernstein, D. & Elzinga, B. (2014). Childhood Trauma Questionnaire: Factor structure, measurement invariance, and validity across emotional disorders. *Psychological Assessment*, 26, 717-729.

- Steer, R.A., Beck, A.T. & Garrison, B. (1986). Applications of the Beck Depression Inventory. In N. Sartorius y T.A. Ban (Eds.), *Assessment of depression* (pp. 121-142). Berlín: Springer-Verlag.
- Sternberg, K. J., Baradaran, L. P., Abbott, C. B., Lamb, M. E., & Guterman, E. (2006). Type of violence, age, and gender differences in the effects of family violence on children's behavior problems: A meta-analysis. *Developmental Review*, 26, 89-112.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R., & IJzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24, 37-50.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70, 344-353.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationships between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 95-121.
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early-mid adolescence: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 577-594.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2014). Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents: A review. *Educational Psychology Review*, 27, 1-18.

- Thombs, B. D., Bernstein, D. P., Lobbestael, J., & Arntz, A. (2009). A validation study of the Dutch Childhood Trauma Questionnaire-Short Form: Factor structure, reliability, and known-groups validity. *Child Abuse & Neglect, 33*, 518-523.
- Thombs, B. D., Lewis, C., Bernstein, D. P., Medrano, M. A., & Hatch, J. P. (2007). An evaluation of the measurement equivalence of the Childhood Trauma Questionnaire—Short Form across gender and race in a sample of drug-abusing adults. *Journal of Psychosomatic Research, 63*, 391-398.
- Tobin, J. (1953). Estimation for relationships with limited dependent variables. *Econometrica, 26*, 24–36
- Tolan, P. H., Guerra, N. G., & Kendall, P. H. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 577-584.
- Toldos M. P. (2002). *Adolescence, violence and gender*. Doctoral dissertation. Faculty of Psychology. Universidad Complutense de Madrid.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior, 31*, 13-23.
- Toth, S. L., Manly, J. T., & Cicchetti, D. (1992). Child maltreatment and vulnerability to depression. *Development and Psychopathology, 4*, 97-112.
- Trickett, P. K., & McBride-Chang, C. (1995). The developmental impact of different forms of child abuse and neglect. *Developmental Review, 15*, 311-337.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development, 76*, 1072-1091.
- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 26*, 166-172.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*, 63-73.

- Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. K. (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. *Social Science & Medicine*, *62*, 13-27.
- Turner, H.A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2010). Poly-Victimization in a National Sample of Children and Youth. *American Journal of Preventive Medicine*, *38*, 323-330.
- UNICEF (2009). Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México. UNICEF-SEP. México. D. F. Retrieved from http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- US Department of Health and Human Services. Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau (2010). Child abuse prevention and treatment act as amended by PL 111-320, the CAPTA reauthorization act of 2010.
- Vaillancourt, T. (2005). Indirect aggression among human: Social construct or evolutionary adaptation? In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 158–177). New York: Guilford.
- Vaillancourt, T., Bittain, H., Bennett, L., Arnoocky, S., Mc Dougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S.; Scott, C., Mackensie, M., & Cunningham, L. (2010). Places to avoid: population-base study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, *25*, 40-54.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, *32*, 486-495.
- Vernberg, E. M. (1990). Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *18*, 187-198.
- Widom, C. S. (1989). Child abuse, neglect, and adult behavior: Research design and findings on criminality, violence, and child abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, *59*, 355-367.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, *41*, S14-S21.

Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: a prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 309-323.

ANEXO I .DESCRIPCION DE CUESTIONARIOS

Cuestionarios del Estudio 1

Usted es invitado a participar en un estudio de investigación cuyo propósito es explorar las conductas que ocurren dentro de las familias y colegios de los niños y adolescentes mexicanos. Este estudio es realizado con fines académicos, por un grupo de investigadores que pertenecen a universidades de España y México.

No le pediremos su nombre, así que ninguna de sus respuestas las podrán ver sus maestros o maestras, ni ningún otro integrante del colegio ni de su familia. Por ello le pedimos que responda lo más honestamente posible, ya que su sinceridad es muy importante para conocer un poco más tus relaciones en éstos diferentes contextos.

Por favor no olvide contestar todas las preguntas

Gracias de antemano por tu tiempo y sinceridad.

Preguntas generales

Curso Académico	
Primaria	Tercero de secundaria
Primero de secundaria	Preparatoria
Segundo de secundaria	Carrera técnica

Sexo	
1	Hombre
2	Mujer

Estado donde vives					
1	Aguascalientes	12	Estado de México	23	Querétaro
2	Baja California	13	Guanajuato	24	Quintana Roo
3	Baja California	14	Guerrero	25	San Luis Potosí
4	Campeche	15	Hidalgo	26	Sinaloa
5	Chiapas	16	Jalisco	27	Sonora
6	Chihuahua	17	Michoacán	28	Tabasco
7	Coahuila	18	Morelos	29	Tamaulipas
8	Coahuila	19	Nayarit	30	Tlaxcala
9	Colima	20	Nuevo León	31	Veracruz
10	Distrito Federal	21	Oxaca	32	Yucatán
11	Durango	22	Puebla	33	Zacatecas

Childhood Trauma Questionnaire

Este cuestionario ha sido diseñado para explorar las conductas y relaciones en el contexto familiar.

Muchas personas han vivido sucesos desagradables o difíciles cuando eran niños, tales como experiencias de maltrato o violencia. A continuación encontraras algunas preguntas relacionadas con este tipo de situaciones para conocer más acerca de tu niñez e infancia.

Recuerda que los datos que nos proporciones serán totalmente confidenciales, y por lo tanto no serán revelados a nadie.

Para cada pregunta por favor, marca con un círculo uno de los números (1-5), según el grado de frecuencia las conductas que se describen a continuación.

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. A menudo
5. Muy a menudo

¿Cuántas veces te han pasado las siguientes situaciones en tu familia?

ítem		Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	Alguien me golpeó tan fuerte que tuve que ver a un doctor o ir al hospital	1	2	3	4	5
2	Alguien de mi familia me golpeo tan fuerte que me dejo contusiones, moretes o marcas	1	2	3	4	5
3	Me castigaron con un cinturón, cuerda u otro objeto duro	1	2	3	4	5
4	Creo que fui maltratado físicamente	1	2	3	4	5
5	Me golpearon tan fuerte que un maestro/a, vecino/a, doctor/a u otras personas se dieron cuenta	1	2	3	4	5
6	Alguien en mi familia me ayudó a sentirme importante o especial	1	2	3	4	5
7	Me sentía amado/a	1	2	3	4	5
8	En mi familia nos cuidamos entre todos	1	2	3	4	5
9	La gente de mi familia se sienten cercanos unos con otros	1	2	3	4	5
10	Mi familia era un gran apoyo y fortaleza para	1	2	3	4	5

	mi					
11	En mi familia me decían estúpido/a, flojo/a, feo/a	1	2	3	4	5
12	Pienso que mis padres desearían que nunca hubiera nacido	1	2	3	4	5
13	En mi familia me decían cosas hirientes	1	2	3	4	5
14	Sentía que alguien en mi familia me odiaba	1	2	3	4	5
15	Pienso que fui maltratado emocionalmente	1	2	3	4	5
16	No tenía suficiente para comer	1	2	3	4	5
17	Sabía que había alguien que me cuidaba y me protegía	1	2	3	4	5
18	Mis papás bebían o se drogaban demasiado como para cuidar de su familia	1	2	3	4	5
19	Tenía que usar ropa sucia	1	2	3	4	5
20	Había alguien que me podía al doctor si lo necesitaba	1	2	3	4	5
21	Alguien trato de tocarme de una manera sexual o me obligo a que lo tocara sexualmente	1	2	3	4	5
22	Alguien me amenazo para que llevara a cabo alguna actividad sexual	1	2	3	4	5
23	Alguien trato de obligarme a ver o hacer cosas sexuales	1	2	3	4	5
24	Alguien abuso de mi	1	2	3	4	5
25	Creo que fui abusado sexualmente	1	2	3	4	5

Bernstein *et al.* (2003)

Cuestionario sobre victimización en el acoso escolar (Díaz-Aguado, Martínez-Arias & Martín, 2010)

Este cuestionario ha sido diseñado para explorar las conductas y relaciones en el contexto educacional, es decir las relaciones con entre los compañeros.

Lee cuidadosamente en qué consiste el acoso: “Alguien es acosado cuando uno o varios compañeros o compañeras...” Y cuando sucede frecuentemente y sin poder defenderse.

- Le insultan o ridiculizan
- Le ignoran intencionalmente, excluyéndole del grupo
- Le amenazan, empujan o pegan
- Dicen mentiras y rumores para que caiga mal
- Se burlan haciéndole daño

Pero, NO es acoso cuando:

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende.
- Ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean.

Recuerda que los datos que nos proporciones serán totalmente confidenciales, y por lo tanto no serán revelados a nadie.

Para cada pregunta por favor, marca con un círculo uno de los números (1-4), según el grado de frecuencia las conductas que se describen a continuación. Nunca = Si no lo ha experimentado

A veces: 1 o 2 veces al mes

A menudo: Aproximadamente una vez al mes

Muchas veces: Varias veces por semana

Teniendo en cuenta la definición que acabas de leer...

ítem		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1	¿Has sufrido durante los últimos dos meses?	1	2	3	4
2	¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos años?	1	2	3	4

Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín-Babarro (2010)

Piensa si tú has sufrido cada una de las situaciones que se menciona y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses

ítem		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1	Mis compañeros me ignoran	1	2	3	4
2	Mis compañeros me rechazan	1	2	3	4
3	Mis compañeros me impiden participar	1	2	3	4
4	Me rompen o roban las cosas	1	2	3	4
5	Me pegan	1	2	3	4
6	Me amenazan para meterme miedo	1	2	3	4
7	Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas...)	1	2	3	4
8	Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
9	Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	1	2	3	4
10	Me amenazan con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4
11	¿Te ha grabado algún compañero/a en móvil o video	1	2	3	4

	para utilizarlo contra ti?				
12	¿Te ha grabado algún compañero/a en móvil o video para obligarte a hacer después algo que querías con amenazas?	1	2	3	4
13	¿Has recibido mensajes a través de internet de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	1	2	3	4
14	¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o por teléfono móvil para utilizarlo contra ti?	1	2	3	4

Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín-Babarro (2010)

¿Durante los últimos meses has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero o compañera en el colegio o instituto?

ítem		Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1	Rechazándole	1	2	3	4
2	Ignorándole	1	2	3	4
3	Impidiéndole participar	1	2	3	4
4	Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4
5	Hablando mal de él o ella	1	2	3	4
6	Rompiéndole o robándole las cosas	1	2	3	4
7	Pegándole	1	2	3	4
8	Amenazándole para meterle miedo	1	2	3	4
9	Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas	1	2	3	4
10	Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11	Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	1	2	3	4
12	Amenazándole con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4
13	¿Has grabado a algún compañero/a en móvil o video para utilizarlo contra él/ella?	1	2	3	4
14	¿Has grabado algún compañero/a en móvil o video para obligarle después a algo que no quería con amenazas?	1	2	3	4
15	¿Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera a algún compañero o compañera?	1	2	3	4
16	¿Has difundido fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	1	2	3	4

Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín-Babarro (2010)

Cuestionarios del estudio 2

Cuestionario de Agresión Directa e Indirecta – Direct and Indirect Aggression Scale V (DIAS-V, Finland: Abo Akademi University)

A continuación encontraras una serie de preguntas sobre las relaciones que mantienen tus compañeros/as de escuela contigo. Indica cómo actúan tus compañeros/as cuando tienen problemas o se enfadan contigo.

Para cada pregunta por favor, marca con un círculo uno de los números (1-5), según el grado de frecuencia las conductas que se describen a continuación.

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. A menudo
5. Muy a menudo

Cuando tengo problemas o se enojan otros compañeros/as en la escuela conmigo...

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Bastante a menudo	Muy a menudo
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5

19	Me molestan	1	2	3	4	5
20	Escriben pequeñas notas criticándome	1	2	3	4	5
21	M empujan haciéndome caer al suelo	1	2	3	4	5
22	Critican mi pelo o ropa	1	2	3	4	5
23	Me arrastran	1	2	3	4	5
24	Tratan de que no les caiga bien a otras personas	1	2	3	4	5

Björkqvist, Lagerspetz & Österman (1992); Toldos (2005)

Cuestionario de Depresión – Adaptación del Beck Depression Inventory

Para cada afirmación, marca con un círculo uno de los números (1-4), según el grado de con el cual está de acuerdo con las afirmaciones que se describen a continuación.

1. Nada de acuerdo
2. Poco de acuerdo
3. Bastante de acuerdo
4. Muy de acuerdo

Ítem		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	Siento que no me divierto con nada	1	2	3	4
2	Tengo problemas para dormir	1	2	3	4
3	Tengo problemas para comer	1	2	3	4
4	No tengo energía para hacer las cosas	1	2	3	4
5	Me siento muy cansado/a	1	2	3	4
6	No puedo pensar con claridad	1	2	3	4
7	Siento que no valgo para nada	1	2	3	4
8	Siento que no quiero hacer nada	1	2	3	4
9	Me siento inquieto	1	2	3	4

Beck *et al.*, (1961)

Cuestionario de Autoestima – Adaptación de Escala de Autoestima de Rosenberg

Para cada afirmación, marca con un círculo uno de los números (1-4), según el grado de con el cual está de acuerdo con las afirmaciones que se describen a continuación.

1. Nada de acuerdo
2. Poco de acuerdo
3. Bastante de acuerdo

4. Muy de acuerdo

¿Cómo te sientes contigo mismo/a?

Ítem		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3	4
2	Creo que tengo un buen número de cualidades	1	2	3	4
3	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	1	2	3	4
4	Siento que soy una persona valioso/a, o al menos igual de valioso/a que otros compañeros	1	2	3	4
5	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4
Rosenberg					(1965)

Cuestionarios del Estudio 3

Victimización en el acoso escolar- Sociescuela (Martín-Babarro, 2014)

Este cuestionario ha sido diseñado para explorar las conductas y relaciones en el contexto educacional, es decir las relaciones con entre los compañeros.

Lee cuidadosamente en qué consiste el acoso: “*Alguien es acosado cuando uno o varios compañeros o compañeras....*” Y cuando sucede frecuentemente y sin poder defenderse.

- Le insultan o ridiculizan
- Le ignoran intencionalmente, excluyéndole del grupo
- Le amenazan, empujan o pegan
- Dicen mentiras y rumores para que caiga mal
- Se burlan haciéndole daño

Pero, NO es acoso cuando:

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende.
- Ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean.

Teniendo en cuenta esto, por favor responde a las siguientes preguntas pulsando el ratón sobre las fotos de los aquellos compañeros y compañeras que correspondan. No hay límite de nominaciones.

¿A qué compañero o compañera de clase le pegan o tratan mal físicamente abusando de su debilidad en el grupo?

¿A qué compañero o compañera de clase le insultan o humillan otros compañeros?

¿A qué compañero o compañera de clase le han aislado o ignorado?

Cuestionario Screening emocional: Dificultades de internalización – Sociescuela (Martín-Babarro, 2014)

Para cada afirmación, por favor marca con un círculo uno de los números (1-5), según el grado de frecuencia las conductas que se describen a continuación.

1. Nunca
2. Pocas veces
3. A veces
4. A menudo
5. Muy a menudo

ítem	Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muchas veces	
1	Me preocupo por todo	1	2	3	4	5
2	Me angustio por cualquier cosa	1	2	3	4	5
3	Me siento tenso/a a lo largo del día	1	2	3	4	5
4	En general, me cuesta sentirme relajado	1	2	3	4	5
5	Cuando tengo un problema, aunque sea pequeño, estoy todo el día pensando en el	1	2	3	4	5
6	Tengo ansiedad	1	2	3	4	5
7	Duermo mal	1	2	3	4	5
8	Hay cosas que me asustan	1	2	3	4	5
9	Siempre estoy haciendo cosas acelerado/a o corriendo	1	2	3	4	5
10	Me siento desbordado/a con la cantidad de cosas que tengo que hacer	1	2	3	4	5

Martín-Babarro (2014)

ítem	Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muchas veces	
1	Me cuesta relacionarme con otros compañeros/as	1	2	3	4	5
2	Soy una persona tímida	1	2	3	4	5
3	Suelo hablar poco cuando estoy con desconocidos/as	1	2	3	4	5
4	Me da vergüenza hablar con alguien que acabo de conocer	1	2	3	4	5
5	Suelo callarme para no meter la pata	1	2	3	4	5
6	Prefiero estar sólo/a	1	2	3	4	5

Violencia escolar: incidencia del contexto familiar y desajuste psicológico asociado

7	Cuando tengo que hablar delante de toda la clase lo paso mal	1	2	3	4	5
8	Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar con otros compañeros	1	2	3	4	5
9	Soy una persona callada	1	2	3	4	5
10	Me da vergüenza decir lo que siento a otros	1	2	3	4	5

Martín-Babarro (2014)

ítem		Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muchas veces
1	Me duele la barriga	1	2	3	4	5
2	Tengo dolores de cabeza	1	2	3	4	5
3	Me cuesta respirar	1	2	3	4	5
4	Me siento cansado/a	1	2	3	4	5
5	Me sudan las manos	1	2	3	4	5
6	Falto al colegio o instituto por estar enfermo/a	1	2	3	4	5

Martín-Babarro (2014)

ítem		Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muchas veces
1	Me siento con poca energía	1	2	3	4	5
2	Me siento con el estado de ánimo bajo	1	2	3	4	5
3	Tengo ganas de llorar	1	2	3	4	5
4	Me siento querido/a (inverso)	1	2	3	4	5
5	Suelo echarme la culpa de todo lo que pasa a mi alrededor	1	2	3	4	5
6	Creo que mi vida está mal	1	2	3	4	5
7	A veces siento que me gustaría ser otra persona	1	2	3	4	5
8	Siento que mi vida tiene que cambiar	1	2	3	4	5
9	Siento que las cosas me van mal	1	2	3	4	5
10	Me siento triste	1	2	3	4	5

Martín-Babarro (2014)

Para cada pregunta por favor, marca con un círculo uno de los números (1-4), según el grado de frecuencia las conductas que se describen a continuación.

1. Nada
2. Poco
3. Algo
4. Bastante

5. Mucho

ítem	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
1	Lo que otros digan de mí me importa	1	2	3	4	5
2	Me gusta como soy	1	2	3	4	5
3	Me gustaría ser como algún chico/a que conozco	1	2	3	4	5
4	Las cosas que me propongo me suelen salir bien	1	2	3	4	5
5	Estoy contento/a conmigo mismo/a	1	2	3	4	5
6	Cuando surge algún problema o dificultad, lo supero	1	2	3	4	5
7	Me siento valorado/a por mis amigos/as	1	2	3	4	5
8	En general, tengo seguridad en cómo hago las cosas	1	2	3	4	5

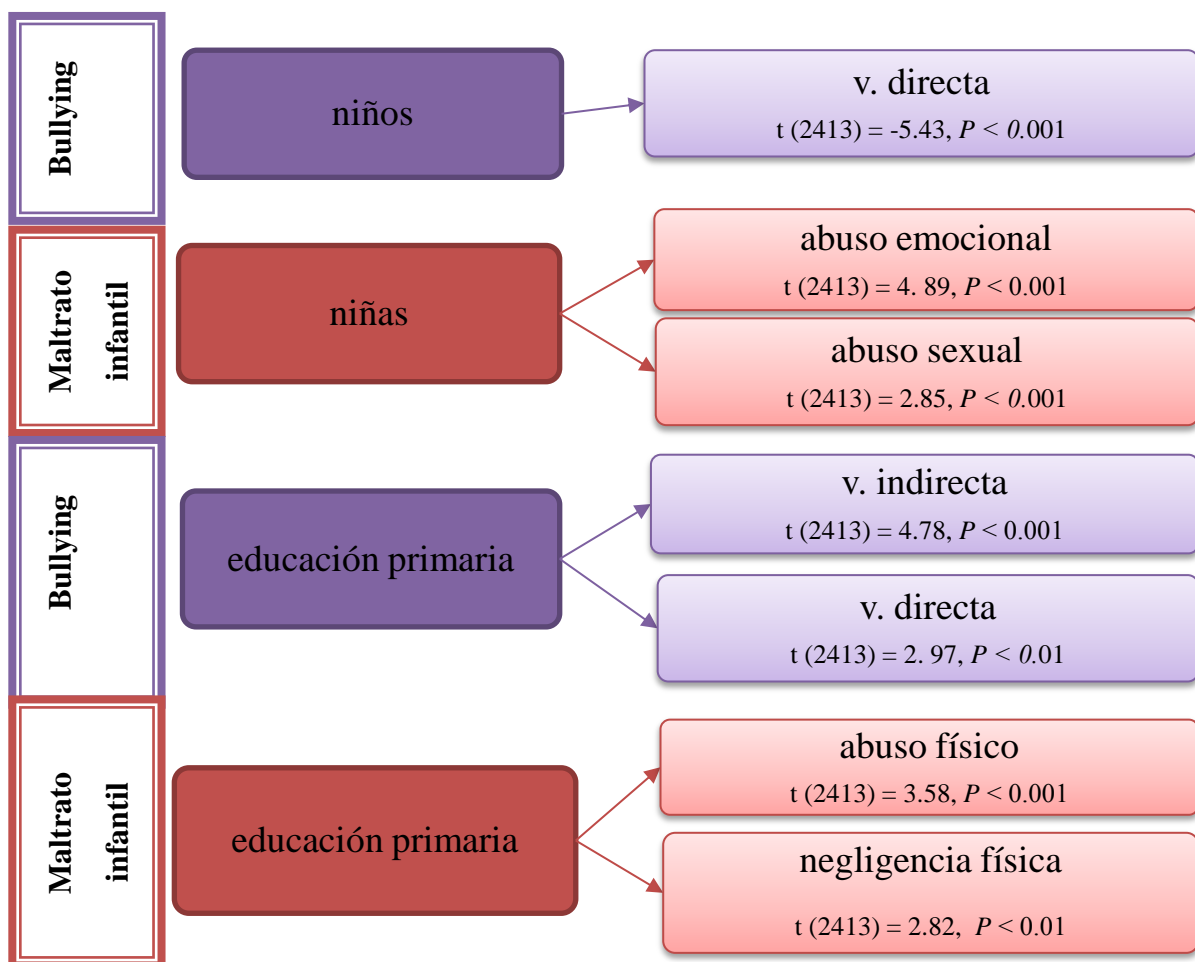
Martín-Babarro (2014)

ANEXO II DIAGRAMAS

A continuación se presentan los resultados principales de los tres estudios que componen la presente Tesis.

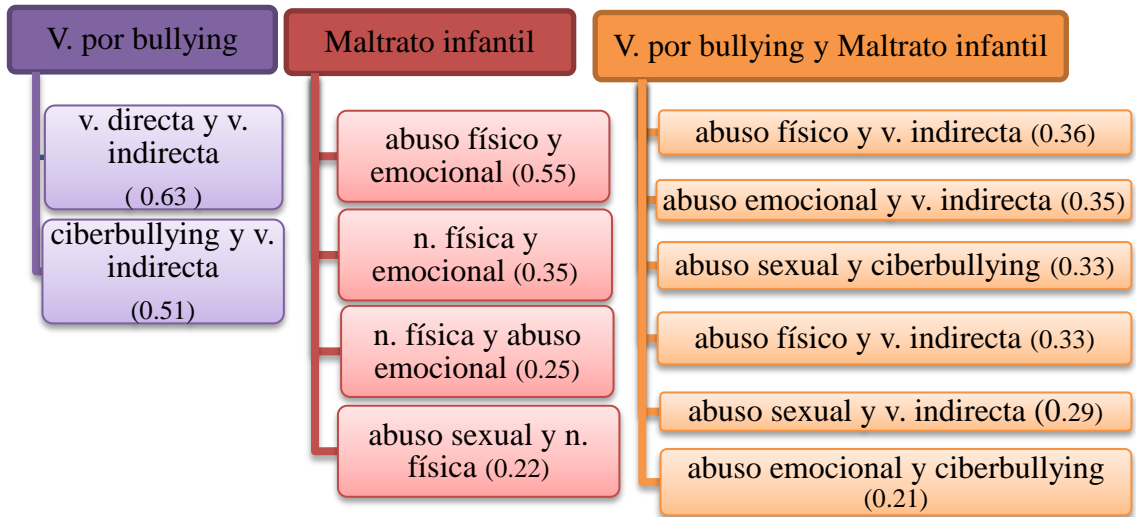
1. Diagramas del Estudio 1: La victimización en el ámbito familiar y su influencia en el acoso escolar: Análisis desde la perspectiva del modelo ecológico-transaccional

1.1. Estadísticos Descriptivos: Análisis de diferencias de medias

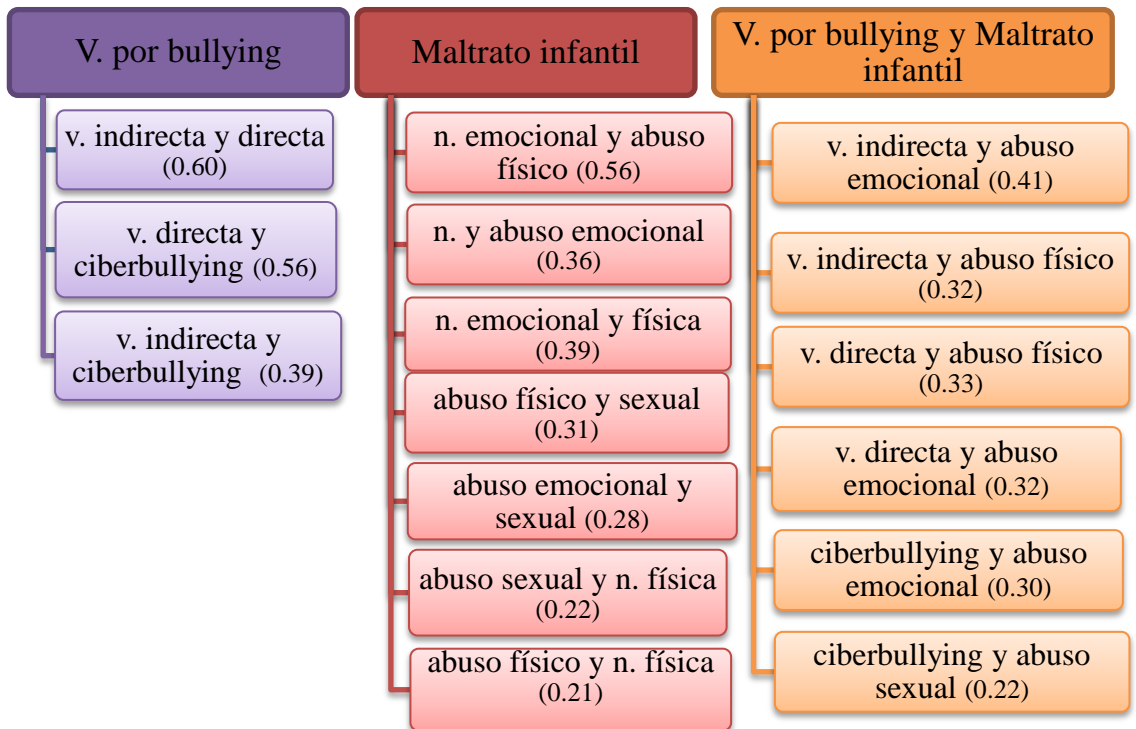


1.2. Asociaciones entre victimización en el contexto educacional y en el contexto familiar

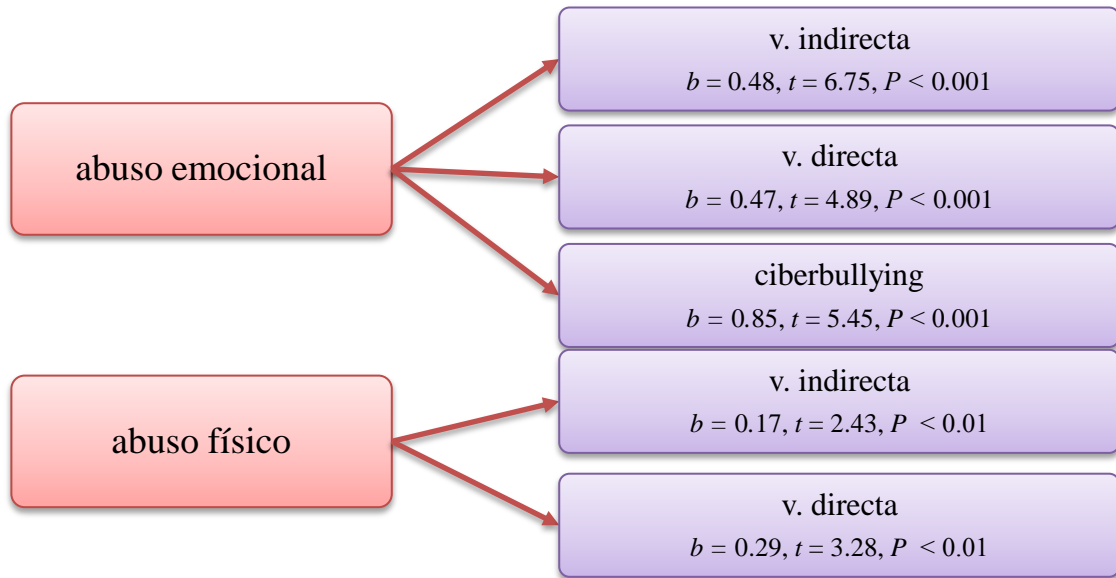
a) Asociaciones entre los diferentes tipos de victimización en niños



b) Asociaciones entre los diferentes tipos de victimización por contexto en niñas



1.3. Análisis de Modelos de Regresión lineal y efecto moderador del género y nivel educacional



Efecto del género en relación maltrato infantil/victimización por bullying

niños

abuso sexual y v. indirecta

$b = 0.45, t = 3.74, P < 0.001$

abuso sexual y v. directa

$b = 0.34, t = 4.24, P < 0.001$

abuso sexual y ciberbullying

$b = 0.45, t = 3.74, P < 0.001$

Calculo de las pendientes simples y gráficos Aiken y West (1991)

niños

abuso sexual y v. indirecta

$b = 0.58, t = 5.14, P < 0.001$

abuso sexual y v. directa

$b = 0.59, t = 9.10, P < 0.001$

abuso sexual y ciberbullying

$b = 0.17, t = 7.23, P < 0.001$

Efecto del nivel educacional en la relación maltrato infantil/v. por bullying

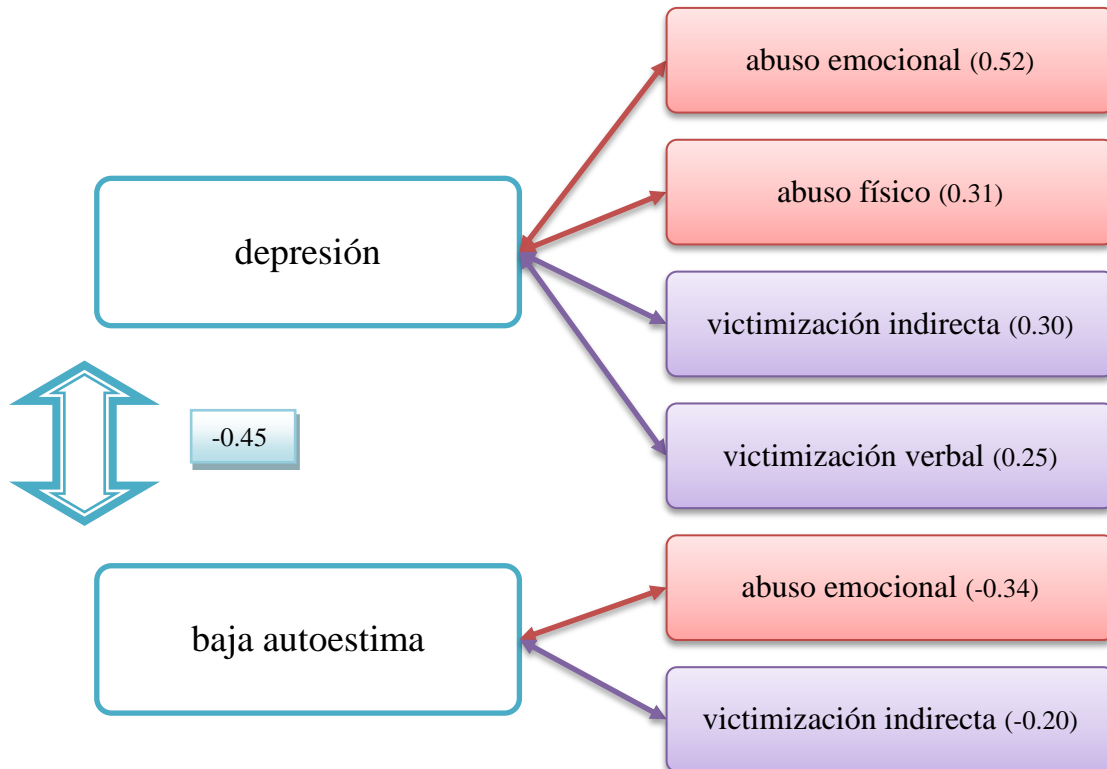
educación primaria	educación secundaria	
n. emocional y ciberbullying $b = 0.31, t = 2.04, P < 0.05$	abuso sexual y v. indirecta $b = 0.19, t = 2.58, P < 0.01$	abuso sexual y ciberbullying $b = 0.34, t = 2.35, P < 0.05$

Calculo de las pendientes simples y gráficos Aiken y West (1991)

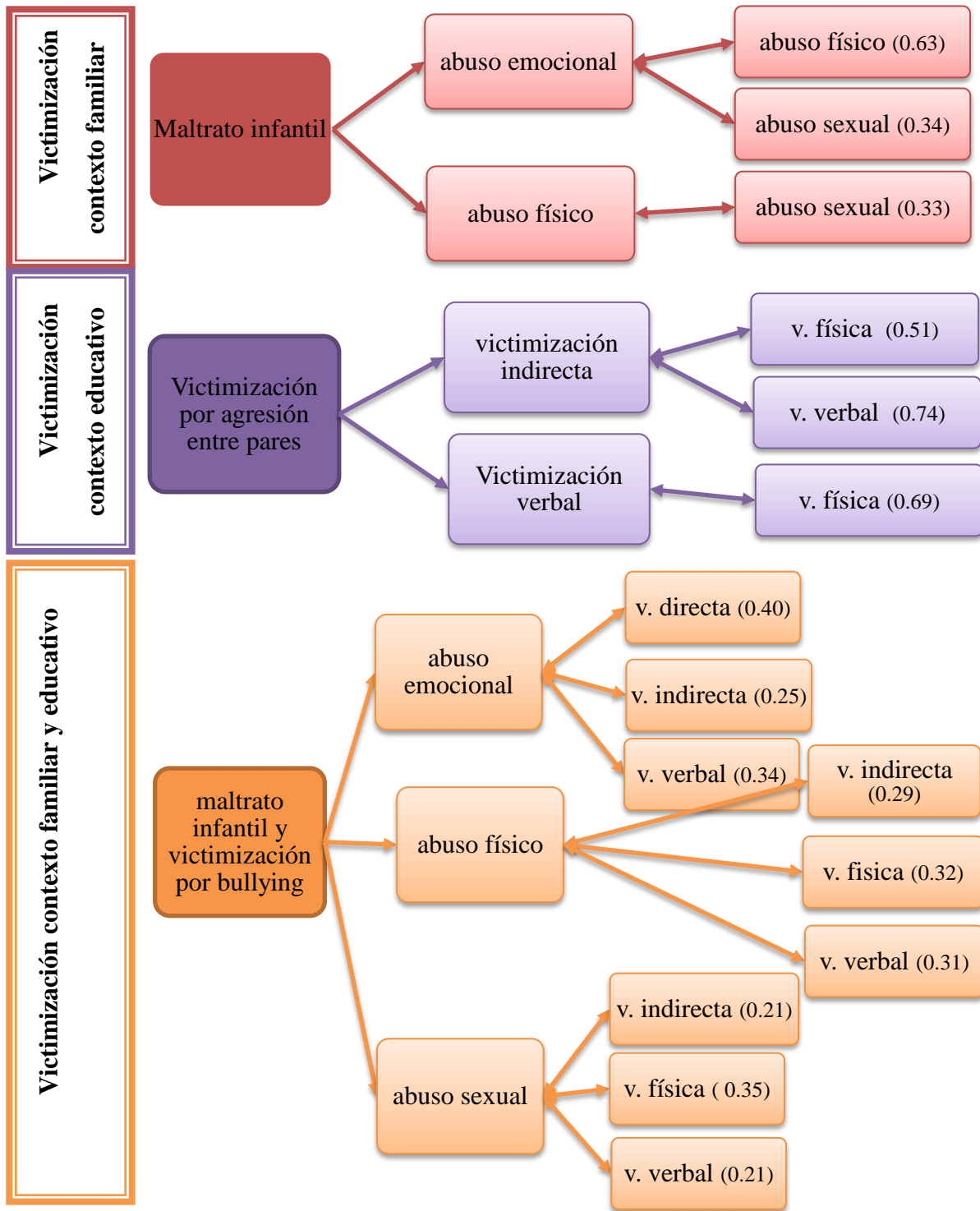
educación secundaria	
abuso sexual y v. indirecta $b = 0.19, t = 2.58, P < 0.01$	abuso sexual y ciberbullying $b = 0.19, t = 2.58, P < 0.01$

2. Estudio 2. Depresión y autoestima en adolescentes victimizados en el ámbito familiar y en el contexto de iguales: Análisis de la victimización simple vs polivictimización

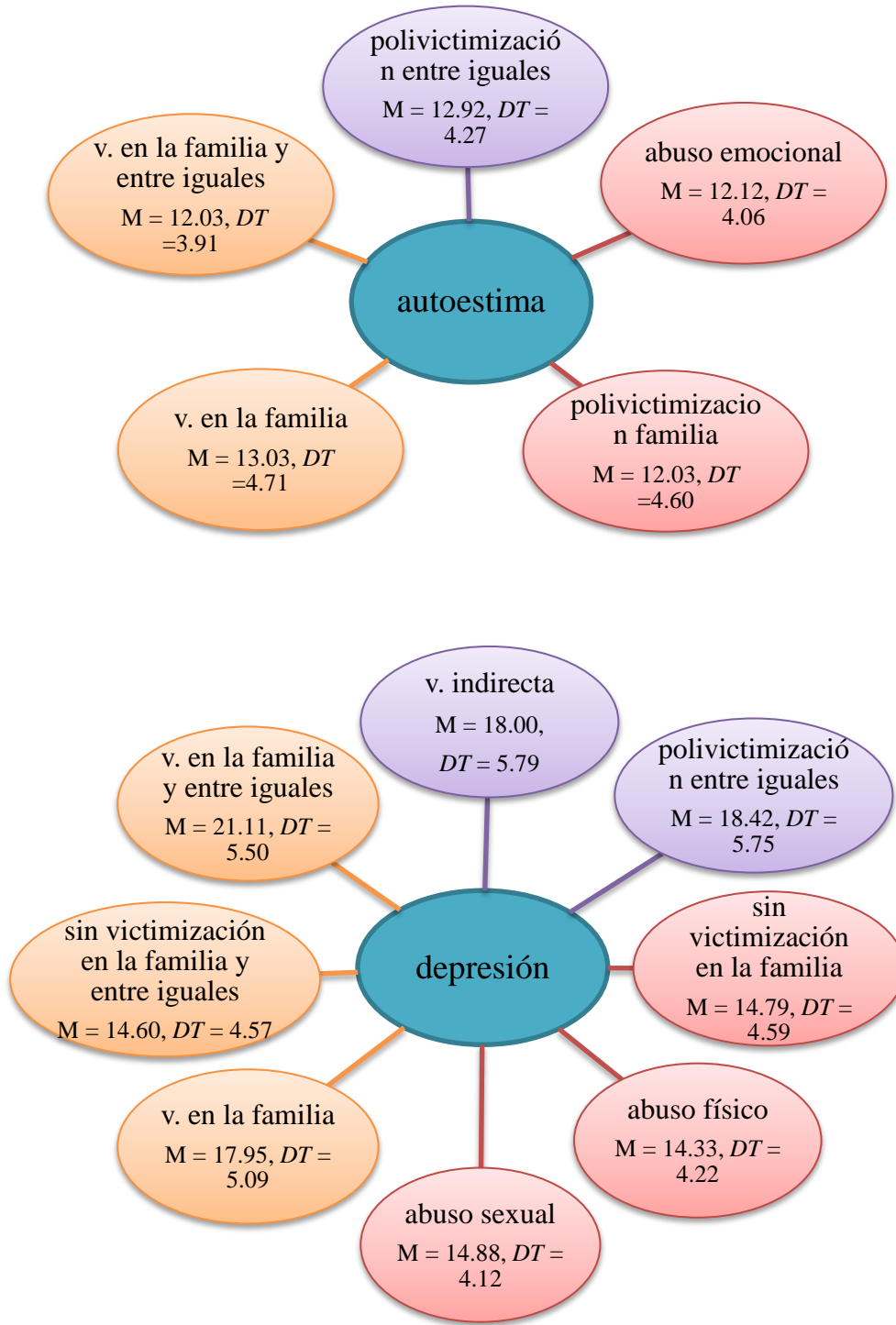
2.1. Estadísticos descriptivos: Asociaciones tipos de victimización y depresión y autoestima



2.2. Estadísticos Descriptivos: asociaciones entre diferentes formas de victimización

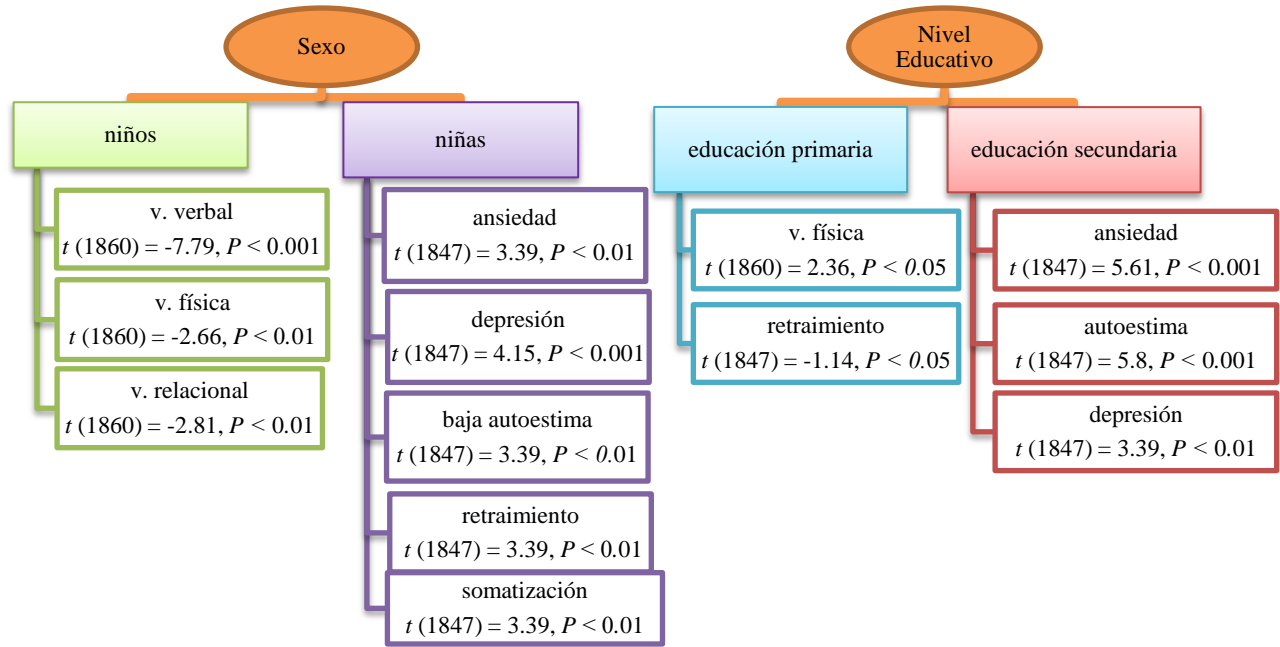


2.3. Analisis ANOVAs uni-factorial de la depresión y la autoestima para los diferentes tipos de victimización

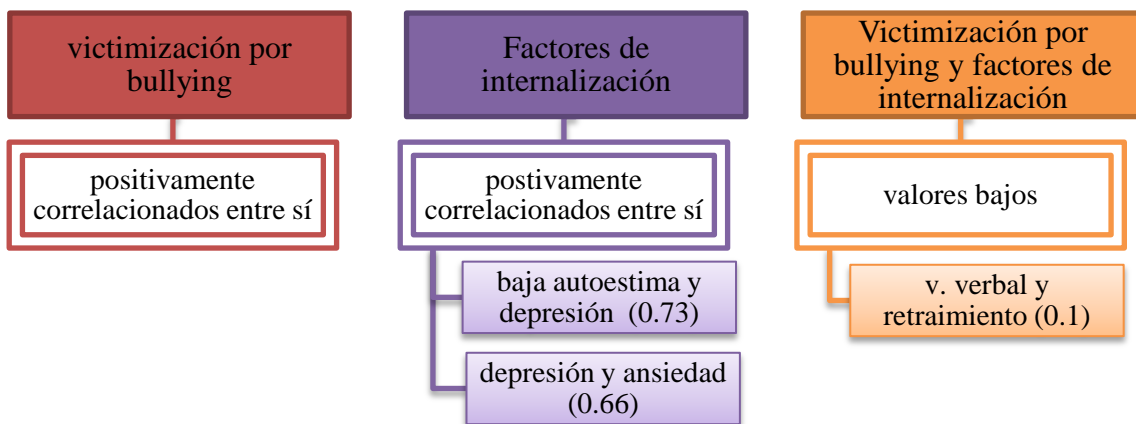


3. Estudio 3: Un análisis del desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: la influencia del sexo y el nivel educativo

3.1. Estadísticos descriptivos: diferencia de Medias



3.2. Estadísticos Descriptivos: asociaciones entre victimización y factores de internalización.



3.3. Modelos de regresión lineal: relación entre tipos de victimización y factores de internalización

