

LA AGRESIÓN ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: TIPOLOGÍA DE CONDUCTAS Y DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS

PEER AGRESIÓN IN SECONDARY SCHOOL: BEHAVIOR TYPOLOGY AND GROUP DIFFERENCES

ROSARIO MARTÍNEZ-ARIAS* Y PIEDAD DELGADO**

* Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid

** Servicio de Psicología Aplicada. Ayuntamiento de Móstoles

Resumen

En esta investigación se analizaron las características de los adolescentes pertenecientes a cuatro grupos que difieren en cuanto a los roles desempeñados en experiencias como víctimas y como agresores en el centro educativo. Los participantes fueron 745 adolescentes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (edad media = 14,27 años), que cumplimentaron un autoinforme sobre Experiencias de Víctimas y Agresión y un Inventario de Nominación de Compañeros. La tipología de sujetos fue obtenida por medio de la técnica de Análisis de Conglomerados en dos etapas y los grupos fueron identificados como no implicados, víctimas, agresores y víctimas agresivas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género y ciclo educativo en las experiencias como víctimas y agresores.

Las comparaciones entre los grupos de la tipología mostraron diferencias estadísticamente significativas en la mayor parte de las variables: factores derivados de la Escala de Experiencias de víctima y agresor, atributos del Inventario de Nominación de Compañeros y en estatus sociométrico. Se encontraron consistentemente importantes diferencias con el grupo de víctimas agresivas. Los resultados indican la clara diferenciación de este subgrupo, así como su importancia teórica.

Abstract

This study examined the characteristics of adolescents including in four groups differing in their roles in victimization and aggression experiences at the school. The participants were 745 adolescents enrolled in compulsory secondary education (mean age = 14.27 years) who completed a self-report inventory on Victimization and Aggression Experiences and a Peer Nomination Inventory. The typology of subjects was established by two-steps cluster analysis procedures, and the groups were identified as non-involved, victims, bullies, and aggressive victims. Grade and sex differences in aggression and victimization experiences were statistically significant.

Comparisons of groups indicated significant differences in the most of variables: factors derived from the Scale of Victimization and Aggression Experiences, attributes from the Peer Nomination Inventory, and sociometric status. Larger effects were consistently found for aggressive-victims group. The findings highlight the distinctiveness and theoretical importance of the aggressive-victim subgroup.

Palabras Clave

Víctima, agresión, nominaciones de compañeros, estatus sociométrico, víctimas-agresivas, análisis de conglomerados.

Key Words

Victimization, aggression, peer nomination, sociometric status, aggressive-victims, cluster analysis.

Introducción

Los numerosos episodios de violencia que se producen entre iguales en las escuelas han abierto una importante línea de investigación para determinar su alcance y comprender las características de los sujetos que participan en ellos en los diferentes roles. La universalidad del problema se ha puesto de relieve en diversos países en los que se han llevado a cabo investigaciones sistemáticas: Australia (Rigby y Slee, 1991; Rigb, Cox y Balck, 1997), España (Defensor del Pueblo, 2000), Estados Unidos (Hodges, Malone y Perry, 1997), Países Escandinavos (Olweus, 1991, 1993), Reino Unido (Smith y Shu, 2000). Aparte de la gravedad que encierran estas situaciones en sí mismas para la convivencia en las escuelas, tienen importantes repercusiones en los sujetos afectados, tanto en el período en el que se producen, como en su desarrollo posterior. Las situaciones relacionadas con la agresión se encuentran entre las causas más comunes de remisión a los servicios psicológicos y psiquiátricos (Carlson, 1995; Griffin y Gross, 2004). Los investigadores han encontrado que la conducta agresiva en la infancia y adolescencia es predictiva de agresión adulta y de problemas de conducta (Coie, Lochman, Terry y Hyman, 1992; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, 2002). La agresión a los compañeros correlaciona con otros problemas tales como un mayor riesgo de abuso de drogas y alcohol y bajo rendimiento académico (Nansel et al., 2001). Recibir agresiones por parte de los compañeros correlaciona con ansiedad y depresión (Craig, 1998), problemas de ajuste social y soledad (Craick y Grotperter, 1995) y falta de relaciones estrechas de amistad (Nansel et al., 2001). También se ha encontrado en la base de graves episodios de violencia, como asesinatos de compañeros, en los que los estudiantes implicados tenían en común el haber sido víctimas crónicas de sus iguales (Vossekuil, Fein, Reddy, Forum y Modzeleski, 2002).

Generalmente, los episodios de agresión son llevados a cabo por grupos identificables de agresores o acosadores que sistemáticamente hacen víctimas a grupos específicos de compañeros, las víctimas (Perry, Williard y Perry, 1990). En las investigaciones recientes las conductas de acoso o intimidación han recibido el nombre de "*bullying*" en el contexto internacional, que ha sido descrito como un tipo activo de agresión (Coie, Dodge, Terry y Wright (1991)) hacia otros que puede llevarse a cabo de muchas formas, entre las que se incluyen: *agresión física* (golpear y dar patadas), hostigamiento verbal (poner motes, bromas y amenazas) y *conductas indirectas* (exclusión social, difusión de apodos y rumores desagradables, etc.). Además, la definición de *bullying* o *acoso* incluye las características de intencionalidad, persistencia y desequilibrio de poder (Olweus, 1993; Rigby, 2001). Tradicionalmente se ha hablado de tres grandes grupos según el rol: sujetos no implicados, víctimas y agresores o acosadores, caracterizándose las víctimas como sujetos sumisos y pasivos. No obstante, se ha encontrado que el grupo de víctimas es heterogéneo, identificando dentro de él un subgrupo de víctimas que son agresivas y hostiles, conocido con diferentes nombres según los investigadores, tales como víctimas provocativas (Olweus, 1993, 2001; Pellegrini, Martín y Brooks, 1999), bully/víctimas (Boulton y Underwood, 1992; Boulton y Smith, 1994; Haynie et al., 2001) o víctimas agresivas (Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2001; Dixon, 2002; Leary, Kowalski, Smith y Phillips, 2003; Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman y Abouezzeddine, 2005; Unnever, 2005; Veenstra et al., 2005). Todas las investigaciones encuentran importantes características diferenciadoras de este grupo, tanto con respecto a las víctimas como con los agresores. Se ha encontrado que este grupo de sujetos reacciona con hostilidad exagerada, que muestran elevados niveles de conductas dominantes, agresivas y antisociales (Olweus, 2001), que participan mas a menudo en

situaciones de agresión física que los acosadores puros, tienden a ser más rechazados y tienen pocos amigos (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli y Nieminen, 2002), recibiendo además peores valoraciones por parte de los profesores (Unnever y Cornell, 2003). Sus características de mayor riesgo, así como las consecuencias de haber sido víctimas, llevan a la necesidad de su temprana identificación y tratamiento.

A pesar del acuerdo existente en cuanto a la clasificación de los sujetos en los cuatro grupos señalados, no siempre resulta fácil obtener esta clasificación en la práctica ni obtener perfiles claros de los grupos. La mayor parte de los estudios han partido de clasificaciones "a priori", con importantes diferencias metodológicas. Uno de los objetivos del presente estudio es intentar establecer la diferenciación entre los cuatro grupos por medio de procedimientos estadísticos utilizados en la construcción de tipologías.

Otra línea de investigación importante en relación con la agresión entre iguales es la derivada del *estatus sociométrico dentro del grupo de iguales*. El procedimiento más utilizado son las nominaciones de los iguales, normalmente pidiendo a los sujetos que seleccionen de sus compañeros "los que más les gustan" y "los que menos les gustan". Estas nominaciones pueden ser tratadas de diversas formas para establecer el diagnóstico de los sujetos, aunque el procedimiento más utilizado es el desarrollado por Coie, Dodge y Copporelli (1982). La aceptación es definida en el nivel más básico como el número de nominaciones recibidas de "los que más les gustan" y el rechazo como el número de las que "los que menos les gustan". Estas puntuaciones son estandarizadas dentro de cada clase (a veces también por género) y con ellas se derivan las puntuaciones de *preferencia social* y de *impacto social*. Preferencia e impacto, también estandarizadas, pueden combinarse para formar cinco grupos mutuamente excluyentes: popular, rechazado, controvertido, olvidado y promedio. Otros procedimientos también utilizados para el diagnóstico del estatus social son los de Newcomb y Bukowski (1983), igualmente basado en las nominaciones y el de Maassen y colaboradores (Maassen, Akkermans y Van der Linden, 1996; Maassen, von Boxtel y Goosness,

2005), basado en los "ratings" o calificaciones de los iguales. Se han analizado las características del estatus sociométrico relacionados con las conductas agresivas, tales como la propensión a ser agresivo o a ser prosocial, las habilidades sociales y las de comunicación (Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991; Coie, Lochman, Terry y Hyman, 1992; Coie, Terry, Zariski y Lochman, 1995). También se encontraron patrones heterogéneos de relaciones con la agresión dentro de los grupos, puesto que no todos los niños agresivos son rechazados por los iguales. Se han encontrado importantes relaciones entre ser víctimas y el rechazo de los iguales (Schuster, 2001), aunque no están tan claras con otras categorías sociométricas (Perry, Kusel y Perry, 1988). También se han encontrado evidencias de mayor riesgo de fracaso académico de los niños de bajo estatus, especialmente los rechazados (Ollendick et al., 1992).

La mayor parte de los trabajos han puesto el acento en los aspectos negativos, pero las conductas prosociales suelen correlacionar con la popularidad (Coie et al., 1991). No obstante, los populares tampoco son un grupo homogéneo. Varios autores sugieren la presencia de al menos dos subgrupos, los prosociales y los agresivos y socialmente dominantes (Luther y McMahon, 1996; Leese, Kennedy y Axelrod, 2002), encontrando algunos que la relación entre dominancia y popularidad aumenta con la edad (Leese et al., 2002). Los niños olvidados tienen bajo impacto o visibilidad en la clase, y son difíciles de distinguir de los promedio. A veces son caracterizados como tímidos y falta de conducta prosocial (Harrist, Zaie, Bates, Dodge y Pettit, 1997). No obstante, parece que la estabilidad de esta categoría es menor que para otras categorías de estatus (Cillessen, Bukowski y Haselager, 2000; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Los niños controvertidos son muy visibles recibiendo numerosas nominaciones, tanto "más les gustan" como "menos les gustan". Sus perfiles incluyen características de los rechazados y los populares. Son evaluados como sociables y a menudo percibidos como líderes (Bagwell, Coie, Ferry y Lochman, 2000). También son más agresivos y arrogantes, especialmente los mayores. Esta clasificación también es menos estable que otras categorías sociométricas (Cillessen et al., 2000; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Se han encontrado relaciones entre agresión y acoso con algunas variables sociodemográficas, especialmente con el género y la edad. Los trabajos de Crick y Grotpeter (1995), Crick (1996), Paquette y Underwood (1997) y Underwood, Galen y Paquette (2001), han llevado a la diferenciación entre la agresión abierta y la agresión relacional, encontrando frecuentemente la agresión relacional más predominante entre las chicas.

En cuanto a la edad, se han encontrado cambios relacionados con la edad en la naturaleza de las formas de agresión. Los cambios normativos en la expresión de la agresión (de física a verbal y relacional en los mayores) y en la aceptabilidad percibida de la agresión (Coie et al., 1995; Sandstrom y Coie, 1999).

Objetivos de la investigación

En esta investigación se plantea la posibilidad de establecer mediante técnicas de clasificación estadística la existencia de los cuatro grupos diferenciados de sujetos, que surgen en la escuela en relación con la agresión: no implicados, víctimas, agresores y víctimas-agresores. En segundo lugar, se predice la existencia de relaciones entre la pertenencia al grupo y las características de estatus de los sujetos, establecidas mediante procedimientos sociométricos, así como perfiles de atributos diferenciales, en cuanto percibidos por los iguales. Dada la importancia mostrada en la literatura sobre las relaciones entre formas de agresión y variables sociodemográficas, se analizan las relaciones mostradas entre formas de agresión con género, edad e inmigración. También se examinan las relaciones entre el estatus académico de los sujetos y la tipología de la agresión, así como con las autopercepciones de los sujetos de algunas pautas de comportamiento de los padres.

Método

Participantes

Los participantes fueron sujetos escolarizados en centros públicos de Educación Secundaria (IES) de la localidad de Móstoles, población

de 200.000 habitantes localizada en el Sur de la Comunidad de Madrid y perteneciente a su área metropolitana. El estatus socioeconómico de los alumnos participantes puede considerarse típico de clase media y media-baja. Del total de IES de la localidad fueron seleccionados dos al azar, en los que se recogieron datos completos en 36 aulas de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Fueron eliminadas dos aulas por no disponer de la totalidad de los datos.

Una vez eliminados los sujetos con datos incompletos, el número de participantes fue de 745. En el estudio participaron 745 adolescentes de los que el 51,6% fueron varones y el 47,9% de mujeres. El rango de edades abarca de los 12 a los 18 años, siendo la media, 14,27 años y la desviación típica 1,52. Todos los sujetos estaban escolarizados en alguno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria: 27,4% en 1º, 26,9% en 2º, 21,3% en 3º y 24,4% en 4º curso. El 86,4% de los sujetos nacieron en España, de padres españoles y un 13,6% procedían de la inmigración de diversos países, representando el mayor porcentaje los procedentes de países de Latinoamérica (27% del total de inmigrantes).

Variables e instrumentos de medida

La evaluación de las situaciones vividas como víctimas y agresores fue llevada a cabo mediante el autoinforme CEVE (*Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela*, CEVE, Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004). Este cuestionario está formado por 30 ítems, de los que 15 corresponden a situaciones vividas como víctima y otros 15, equivalentes a los anteriores, a situaciones vividas como agresor. Es una adaptación del cuestionario de Olweus (1996) y del cuestionario utilizado en el estudio del Defensor del Pueblo (2000). El marco temporal fue establecido en "durante los últimos tres meses" y las preguntas fueron realizadas en escala tipo Likert de 4 puntos, en términos de la frecuencia en la que los sujetos experimentaron las mencionadas situaciones: nunca, algunas veces, a menudo y muchas veces. Para reducir la dimensionalidad del cuestionario, con los datos de esta investigación se llevaron a cabo análisis factoriales separados de las situaciones de víctima y de agresión. El

procedimiento utilizado en la factorización en ambos subescalas fue el de *Mínimos Cuadrados Generalizados*, seguido de rotación Oblicua por el procedimiento Promax, dada la esperable correlación entre los factores. La escala de situaciones vividas como víctima dio lugar a tres factores, que explican el 49% de la varianza total: víctimas de agresión relacional (6 ítem, $\alpha = 0,76$), víctimas de agresión física e intimidación (6 ítems, $\alpha = 0,70$) y víctimas de agresiones a la propiedad ($\alpha = 0,56$, solamente incluye tres ítems). Todas las correlaciones ítem-total son superiores a 0,38. La escala de conductas de agresión dio lugar a cuatro factores, que explican el 55% de la varianza total. La solución es diferente de la autopercepción de las vivencias como víctima: agresión relacional (6 ítems, $\alpha = 0,82$), agresión física e intimidación (5 ítems, $\alpha = 0,65$), y dos factores formados cada uno por dos ítems: intimidación grave y conducta antisocial (robos y amenazas con armas). El último factor no se incluye en los resultados posteriores. Se obtuvieron puntuaciones factoriales para los sujetos en los distintos factores.

Estatus y dimensiones sociométricas: Nominaciones. Para evaluar la aceptación de los sujetos por parte del grupo de iguales, se les proporcionó a los sujetos la lista de la clase y se les pidió que rodeasen los nombres de "los que más les gustan de su clase" y "los que menos les gustan". Siguiendo las recomendaciones de Terry (2000), la nominación fue ilimitada. Se aplicó el método de Coie et al. (1982), estandarizando las anteriores nominaciones dentro de cada clase, seguidas de la estandarización total. Se obtuvieron las puntuaciones en Preferencia Social e Impacto Social, que junto con las puntuaciones estandarizadas de elecciones y rechazos, permitieron obtener los 5 grupos de estatus, antes señalados. Del total de los sujetos, el 78% fueron clasificados en uno de los cinco grupos.

Nominaciones en atributos realizadas por los iguales. Para evaluar las características o perfiles de los tipos se utilizó el procedimiento de la nominación de los iguales en un listado de atributos. El procedimiento representa una adaptación de la técnica de Peer Nomination Inventory (Wiggins & Zinder, 1961) a los objetivos de esta investigación. El listado consta de 25 atributos rela-

cionados con ser víctima, ser agresor, comunicación, amistad, conducta prosocial, etc. El número de nominaciones fue ilimitado, como en los trabajos de Perry et al. (Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Perry, Kousel y Perry, 1988). Las nominaciones fueron estandarizadas dentro de cada clase. Para facilitar la interpretación de los resultados, las 25 características fueron reducidas a 4 factores, por el método de Factores Principales, seguido de rotación oblicua Promax. Los cuatro factores explican el 64% de la varianza total. El primer factor puede caracterizarse como *problemas de externalización e impulsividad* (con 10 atributos del tipo de ser agresivo, se pelea con los demás, falta de comprensión hacia la debilidad de los demás, llama la atención constantemente, tiende a hacer cosas peligrosas,...). El valor del coeficiente alpha fue de 0,88. El segundo factor agrupó los cuatro atributos relacionados con *ser víctima* (ser insultado, ser objeto de agresiones físicas, ser amenazado y ser objeto de las bromas de los demás), siendo el valor del coeficiente alpha de 0,88. El tercer factor agrupa cinco atributos que caracterizan la conducta *prosocial*, con un valor del coeficiente alpha de 0,77 y consta de atributos del tipo de ayudar a los demás, entender a los demás, etc. El cuarto factor agrupa cuatro atributos relacionados con el retraimiento y los problemas de comunicación, con características como timidez, pocos amigos, etc., siendo el valor del coeficiente alpha de 0,76. Las correlaciones entre los factores 1 / 3 y 2 / 3 son estadísticamente significativas, aunque bajas (-0,20 y -0,22, respectivamente), siendo la correlación más importante la encontrada entre los factores 2 y 4 (0,47).

Autopercepción de las relaciones con los padres. Se utilizaron cinco preguntas en escala tipo Likert de 5 puntos, en las que los sujetos expresaron su grado de acuerdo. Las preguntas fueron: *mis padres me regañan o me gritan acaloradamente, mis padres me permiten que cuestioné sus decisiones, mis padres se interesan por mi evolución en el instituto, mis padres siempre saben donde estoy, mis padres me amenazan o castigan.*

Otras variables. Los sujetos respondieron a las cuestiones de edad, curso género, procedencia geográfica de los padres y rendimiento académico promedio durante el curso. Esta pre-

gunta fue establecida en la escala habitual de las calificaciones escolares: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Procedimiento

Los directores de los centros solicitaron el permiso paterno para la participación en la investigación y estos permisos fueron obtenidos antes de la recogida de los datos. Para todos los participantes, la administración de los cuestionarios se realizó de forma colectiva y autoaplicada. La recogida de los datos fue llevada a cabo por una de las autoras en todas las aulas, cuidando de la comprensión por los sujetos de las instrucciones para la cumplimentación de los protocolos. La aplicación duró aproximadamente una hora y fue realizada en la mayor parte de las aulas en la sesión de tutoría. Todos los datos fueron recogidos durante el tercer trimes-

tre del curso escolar, para que los sujetos pudiesen conocer a sus compañeros.

Resultados

Prevalencia de las situaciones de bullying

En la Tabla 1 se presentan para cada una de las conductas relacionadas con ser víctima los porcentajes de sujetos que se han visto implicados en las diferentes situaciones contempladas en el cuestionario CEVE durante los tres últimos meses. También se presentan los valores Z asociados al contraste no paramétrico U de Mann-Whitney basado en rangos para las diferencias de género y de ciclo (primer ciclo: 1º y 2º de la ESO; 2º ciclo: 3º y 4º de la ESO).

La prueba no paramétrica basada en rangos U de Mann-Whitney, mostró diferencias estadísticamente significativas según el género en

TABLA 1. Implicación de los sujetos en situaciones vividas como víctima

Situaciones	Nunca	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	Género U M-W	Ciclo U-MW
Mis compañeros me ignoran	64,7%	32,8%	1,7%	,8%	1,68*	-1,67*
Mis compañeros no me dejan participar	80,9%	14,5%	2,1%	2,4%	-1,48	0,02
Mis compañeros hablan mal de mi	52,2%	42,4%	3,1%	2,3%	1,30	-2,82**
Mis compañeros me rechazan	87,2%	10,5%	1,5%	,8%	-1,86*	0,939
Mis compañeros me insultan	60,9%	34,2%	1,9%	3,0%	-0,81	1,34
Mis compañeros me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan	73,1%	21,4%	3,6%	1,9%	-0,06	0,04
Mis compañeros me esconden cosas	63,0%	32,8%	3,2%	1,1%	1,22	-0,75
Mis compañeros me rompen cosas	89,8%	9,3%	,7%	,3%	0,14	2,27**
Mis compañeros me roban cosas	88,1%	10,3%	1,1%	,5%	0,71	2,41**
Mis compañeros me pegan	93,4%	5,6%	,5%	,4%	-2,76**	0,61
Mis compañeros me amenazan para meterme miedo	93,0%	6,2%	,5%	,3%	-2,78**	1,29
Mis compañeros me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	98,4%	1,2%	,3%	,1%	-2,86**	0,55
Mis compañeros me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	94,1%	5,1%	,7%	,1%	-0,05	0,66
Mis compañeros me obligan con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual en las que no quiero participar	99,3%	,7%			0,49	1,87*
Mis compañeros me amenazan con armas	99,3%	,5%	,1%		-0,42	1,87*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Las diferencias con signo positivo en género suponen mayor puntuación en las mujeres y las diferencias con signo negativo, en los varones. En ciclo, el signo negativo indica diferencias favorables a la segunda etapa, mientras que el positivo, a la primera

un número de conductas muy reducido, como puede observarse en la columna correspondiente de la Tabla 1: *Me rechazan, Me pegan, Me amenazan para meterme miedo, Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas*. Puede observarse que las diferencias favorables a las mujeres representan conductas típicas de la agresión relacional: me ignoran. Son superiores los varones en las conductas que representan agresión abierta: me pegan, me amenazan para meterme miedo, me obligan a hacer cosas con amenazas y me rechazan.

En el caso del ciclo educativo, que representa diferencias de edad, se han encontrado también algunas estadísticamente significativas. De los resultados se infiere que situaciones de víctima más relacionales del tipo de me ignoran y hablan mal de mí son más prevalentes en el segundo ciclo, mientras que conductas de intimidación (me amenazan) y contra las propiedades (me roban, me esconden cosas), lo son más del primer ciclo.

Se examinaron también las diferencias entre inmigrantes y no inmigrantes. Dado que son

muy pocas las conductas que muestran diferencias estadísticamente significativas en el test de Mann-Whitney no se incluyen en la Tabla. Se encontraron diferencias ($p < .05$) en las siguientes situaciones: No me dejan participar, Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas y Me amenazan con armas. En los tres casos son los sujetos de origen inmigrante los que puntúan más alto.

En las conductas de agresión, todas las diferencias muestran conductas en las que los varones son superiores y todas se refieren a agresión abierta e intimidación: impidiéndole participar, insultándole, poniendo motes, obligando a hacer cosas con amenazas, intimidándole con frases o insultos de carácter sexual, obligándole a conductas o situaciones de carácter sexual. No se encontraron diferencias en las conductas de tipo relacional. En cuanto a las diferencias entre ciclos, hay numerosas conductas que muestran diferencias estadísticamente significativas, siendo en todas ellas superiores los sujetos del segundo ciclo. Finalmente, la procedencia de la inmigración no está relacionada con las conductas de agre-

TABLA 2. Frecuencia de participación como agresor

Situaciones	Nunca	Algunas veces	A menudo	Muchas veces	Género U M-W	Ciclo U-MW
Ignorándole	63,4%	27,8%	5,6%	3,2%	-1,57	-4,82***
Impidiéndole participar	85,4%	11,7%	1,6%	1,3%	2,56**	-2,26*
Hablando mal de él o de ella	53,7%	37,2%	7,4%	1,7%	-1,11	-4,84***
Rechazándole	76,1%	20,1%	2,3%	1,5%	1,25	-3,08***
Insultándole	60,3%	31,9%	6,0%	1,7%	3,56***	-2,99**
Poniendo motes que le ofenden o ridiculizan	69,3%	23,5%	4,7%	2,6%	2,63**	-4,58***
Escondiéndole las cosas	81,1%	16,4%	1,6%	,9%	2,83**	-3,68***
Rompiéndole las cosas	97,3%	2,6%		,1%	0,84	-3,59***
Robándole las cosas	97,3%	2,1%	,3%	,3%	1,75*	-2,22*
Pegándole	91,5%	6,8%	,9%	,7%	3,73***	-1,42
Amenazándole para meterle miedo	93,7%	5,4%	,5%	,4%	1,55	-2,96**
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas	98,5%	1,2%	,1%	,1%	2,67**	-1,55
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	98,4%	1,5%	,1%		1,69*	-1,24
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	99,6%	,4%			1,71*	0,27
Amenazándole con armas	99,3%	,4%	,1%	,1%	-0,41	-0,87

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Las diferencias con signo positivo en género suponen mayor puntuación en las mujeres y las diferencias con signo negativo, en los varones. En ciclo, el signo negativo indica diferencias favorables a la segunda etapa, mientras que el positivo, a la primera

sión, ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Tipología de las situaciones de agresión entre iguales

El principal objetivo de la investigación fue la obtención de una tipología de roles por procedimientos estadísticos. Se llevó a cabo un análisis de conglomerados en dos etapas con el programa SPSS 13.0. Las variables utilizadas para la formación de los grupos fueron las 30 conductas del cuestionario CEVE (ser víctima y ser agresor). Todas las variables proporcionaron información estadísticamente significativa para la formación de los grupos ($p < .05$). Tal como se había pronosticado, los cuatro grupos resul-

tantes responden a los cuatro tipos de *no implicados* (57,5%), *víctimas puras* (20,6%), *agresores puros* (14,9%) y *víctimas agresores* (7%). En la Tabla 3 se presentan los perfiles de los tres grupos en los factores del CEVE descritos anteriormente, y en ella se pueden observar las características de cada grupo. Las puntuaciones factoriales fueron convertidas a una escala con media 50 y desviación típica 10.

Como se advierte en la Tabla y el contraste de Levene puso de relieve, las varianzas de los grupos difieren de forma estadísticamente significativa, por lo que se utilizó el contraste F de Brown-Forsythe con los grados de libertad corregidos para examinar las diferencias entre los grupos y el de Games-Howell para los contrastes a posteriori. Estos últimos se incluyen en la Ta-

TABLA 3. Perfiles medios de los cuatro grupos en las puntuaciones factoriales del CEVE

Factores	Grupos	Media	D. Típica	F de B-F (gl)	Games-Howell
Víctima relacional	No implicados	45,94	4,53	61,78*** (3 y 99,82)	1 < 2 y 4
	Víctimas	59,79	10,68		
	Agresores	47,34	6,00		2 y 4 > 1 y 3
	Víctimas-Agresores	59,32	18,18		
Víctima de agresión e intimidación abierta	No implicados	47,64	1,67	24,82*** (3 y 54,54)	1 y 3 < 2 y 4
	Víctimas	51,11	5,35		
	Agresores	47,99	1,97		2 < 4
	Víctimas-Agresores	67,89	28,67		
Víctima de agresión a sus propiedades	No implicados	46,71	4,55	28,51*** (3 y 106,04)	1 < 2, 3 y 4
	Víctimas	56,20	12,38		
	Agresores	49,53	7,20		2 y 4 > 3
	Víctimas-Agresores	59,80	19,93		
Agresión relacional	No implicados	45,62	4,41	115,90 (3 y 118,41)	1 y 2 < 3 y 4
	Víctimas	47,40	5,05		
	Agresores	64,69	10,77		3 > 4
	Víctimas-Agresores	60,78	15,08		
Agresión física y propiedad	No implicados	47,14	3,06	32,34*** (3 y 71,43)	1 y 2 < 3 y 4
	Víctimas	46,87	2,70		
	Agresores	55,13	10,27		4 > 3
	Víctimas-Agresores	65,33	23,60		
Agresión como intimidación grave	No implicados	48,46	1,04	17,88*** (3 y 54,90)	1, 2 y 3 < 4
	Víctimas	48,63	0,85		
	Agresores	49,37	4,84		
	Víctimas-Agresores	63,17	24,40		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

bla expresando la dirección de las diferencias en la columna etiquetada como Games-Howell.

Relaciones entre la pertenencia a grupo, variables sociodemográficas y resultados escolares.

Se exploraron las relaciones entre pertenencia al grupo y género, encontrándose una asociación estadísticamente significativa (ji-cuadrado (3) = 11,37; $p = 0,01$), aunque baja (V de Cramer = 0,124). Los residuos tipificados corregidos ponen de relieve una mayor presencia de la esperable por azar de varones en los grupos 3 y 4 caracterizados por las conductas de agresión y de mujeres en el grupo de los no implicados. No se observan residuos significativos en el grupo de víctimas puros.

También se exploró la relación entre el grupo y el ciclo de la ESO, encontrándose una asociación estadísticamente significativa (ji-cuadrado (3) = 11,50; $p = 0,009$), aunque baja (V de Cramer = 0,124). Los residuos tipificados corregidos ponen de relieve una mayor presencia del grupo 3 (agresores puros) entre los sujetos mayores, es decir, de los del segundo ciclo de la ESO.

En la relación entre la tipología de sujetos y la pertenencia o no a grupos de inmigrantes, no se encontró una asociación estadísticamente significativa (ji-cuadrado (3) = 3,20, $p = 0,36$), encontrándose proporciones similares de adolescentes de origen no español en todos los grupos.

La autopercepción de los resultados escolares fue también comparada entre los grupos. El test de Kruskal-Wallis basado en rangos puso de relieve la presencia de diferencias estadísticamente significativas (ji-cuadrado(3) = 16,24; $p = 0,001$). Se utilizó el test de Mann-Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni para las seis comparaciones a posteriori, mostrándose diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$ global) en los resultados escolares solamente entre los sujetos no implicados (grupo 1) y los dos grupos de agresores (grupos 3 y 4), siendo superiores los primeros. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas con el grupo de víctimas puras.

Pertenencia a grupo y relaciones percibidas con los padres

En la tabla 4 se presentan las medias y las desviaciones típicas de los cuatro grupos en la percepción de las relaciones con los padres, así como los resultados del test de Kruskal-Wallis y los tests a posteriori de Man-Whitney, con la correspondiente corrección de Bonferroni para mantener el nivel de significación global menor que 0,05.

Puede observarse que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las preguntas, excepto en "Mis padres me permiten que cuestione sus decisiones". Es interesante observar que en las dos preguntas que suponen autoritarismo en la relación "Me gritan...." Y "Me amenazan y castigan" son superiores los grupos de víctimas, aunque en la última, también los agresores puros. Las respuestas en general denotan peores relaciones y menor implicación de los padres en el grupo de víctimas-agresores.

Estatus sociométrico percibido por los iguales y pertenencia a grupo

Las puntuaciones obtenidas en elecciones y rechazos fueron tratadas como se indica en el apartado de Instrumentos de medida. Se obtuvieron también puntuaciones en *Preferencia Social e Impacto Social*. Las puntuaciones típicas fueron transformadas a media de 50 y desviación típica de 10. Con las puntuaciones típicas no transformadas se clasificaron los sujetos en los cinco grupos de estatus sociométrico: popular, rechazado, controvertido, olvidado y promedio. El 76% de los casos fueron asignados a uno de estos grupos.

En la Tabla 5 se presentan las medias y desviaciones típicas en elecciones, rechazos, preferencia social e impacto social para cada uno de los cuatro grupos de la tipología, así como los resultados de los contrastes de diferencias. Únicamente las puntuaciones en rechazos (los que menos te gustan) no cumplieron el supuesto de homogeneidad de varianzas, por lo que en esta variable se presentan los resultados del test de Brown-Forsythe (3 y 280,76 gl) y del de Ga-

Tabla 4. Pertenencia a grupo y relaciones percibidas con los padres

Relaciones con los padres	Grupo	Media	D. típica	Ji-cuadrado(3)- KW	U-MW
Mis padres me regañan o me gritan acaloradamente	1	1,40	,562	25,21***	1 <2 y 4
	2	1,64	,722		
	3	1,54	,711		
	4	1,87	,886		
Mis padres permiten que cuestione sus decisiones	1	1,99	,951	1,10	
	2	1,90	,897		
	3	2,01	,958		
	4	1,98	,896		
Mis padres se interesan por mi evolución en el instituto	1	3,68	,713	12,70**	1, 2, 3 >4
	2	3,66	,670		
	3	3,68	,713		
	4	3,29	,977		
Mis padres saben donde estoy cotidianamente	1	3,33	,909	46,74***	1>3,4 2>4
	2	3,16	,897		
	3	2,89	,994		
	4	2,48	1,075		
Mis padres me amenazan o castigan	1	1,47	,636	24,45***	1<2,3,4
	2	1,67	,785		
	3	1,74	,735		
	4	1,83	,810		
Las relaciones con mis padres son conflictivas	1	1,20	,506	21,92***	1<4
	2	1,36	,704		
	3	1,30	,641		
	4	1,56	,777		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

mes-Howell en las comparaciones a posteriori, presentándose en los tres restantes la F de Fisher (3 y 731 grados de libertad) y el test de Bonferroni.

Como se puede observar en la Tabla, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en tres de las variables: elecciones, rechazos y preferencia social. En los tres casos se encontraron diferencias en el sentido esperado entre el grupo de los no implicados y los dos grupos de víctimas, no encontrándose diferencias con los agresores puros.

En la Figura 1 se presentan los porcentajes de sujetos según la tipología en cada uno de los grupos de estatus sociométrico.

De esta clasificación cruzada fueron eliminados los sujetos "otros" o no clasificados según la tipología de Coie et al. (1982). El estadístico ji-cuadrado puso de relieve una asociación estadísticamente significativa entre la tipología de las situaciones de agresión y el estatus sociométrico de los sujetos (ji-cuadrado(12) = 35,45, $p = 0,001$; V de Cramer = 0,14). El examen de los residuos tipificados corregidos estadísticamente significativos puso de relieve la mayor presencia de sujetos no implicados y en menor medida de agresores puros en el grupo de los populares, y una menor presencia de las víctimas puras y las víctimas-agresivas. Estos dos grupos de sujetos son precisamente los sobrerrepresentados en el grupo de los rechaza-

TABLA 5. Dimensiones sociométricas y pertenencia a grupo

Dimensiones sociométricas		Media	D. típica	F	Diferencias a posteriori
Elecciones	1	50,77	9,50	4,54**	1>2,4
	2	48,15	10,47		
	3	50,97	9,60		
	4	47,18	8,81		
Rechazos	1	48,63	8,64	6,114***	1<2,4
	2	52,68	11,81		
	3	50,94	10,45		
	4	52,07	11,42		
Preferencia social	1	52,58	14,57	10,89***	1>2,4
	2	45,23	17,66		
	3	49,82	15,87		
	4	44,31	15,97		
Impacto social	1	49,83	12,10	1,10	
	2	50,58	12,47		
	3	51,70	12,05		
	4	48,45	11,71		

* p < .05; ** p < .01; ***p < .001

dos, en el que se encuentran infrarrepresentados los no implicados. No se encontraron otros residuos estadísticamente significativos en los restantes grupos de estatus.

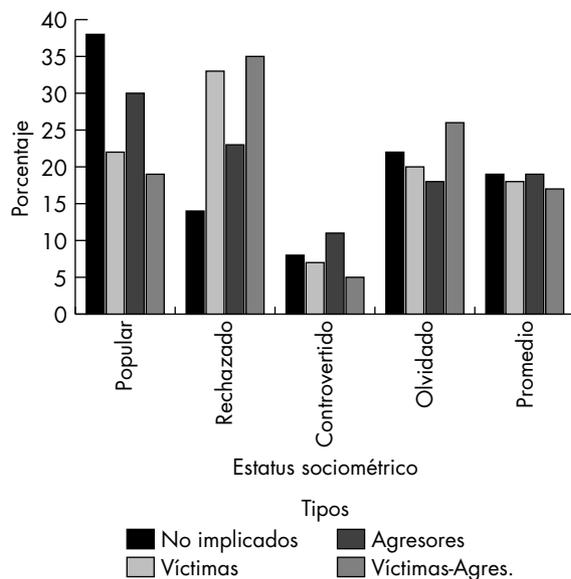


FIGURA 1. Estatus socioeconómico y grupos definidos en la tipología

Atributos de los sujetos percibidos por los compañeros

En la Tabla 6 se presentan las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales derivadas de las nominaciones de los compañeros en atributos para cada uno de los grupos, así como los resultados de los contrastes de comparaciones de medias. Las varianzas resultaron estadísticamente diferentes (p < .05), por lo que se utilizaron los estadísticos de Brown-Forsythe en la comparación global y de Games-Howell en las comparaciones múltiples.

Discusión

Los resultados encontrados en esta investigación ponen de relieve que en los centros educativos los sujetos son víctimas de numerosas situaciones de agresión y acoso por parte de los iguales, especialmente en las conductas típicas de la denominada agresión relacional y mucho menos de la agresión abierta e intimidación. Si se consideran las características de persistencia

TABLA 6. Estadísticos descriptivos y comparaciones entre grupos en los factores derivados de los atributos percibidos por los iguales.

Factores derivados de los atributos		Media	D.Típica	F de B-F (gl)	Games-Howell
Externalización-Impulsividad	1	48,58	8,07	6,21*** (3 y 218,06)	1 < 3 y 4
	2	50,46	9,72		
	3	52,38	11,17		
	4	54,12	12,55		
Víctima	1	48,30	5,82	9,48*** (3 y 191,97)	2 y 4 > 1 y 3
	2	53,86	13,83		
	3	48,89	8,59		
	4	53,63	14,18		
Retraimiento y dificultad de comunicación	1	49,68	9,01	3,37** (3 y 165,06)	4 > 1 y 3
	2	51,55	9,86		
	3	47,96	6,00		
	4	52,05	13,02		
Conducta Prosocial	1	50,87	9,18	4,28** (3 y 421,15)	4 < 1
	2	49,52	9,90		
	3	49,14	8,04		
	4	46,96	5,66		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

en el tiempo, necesarias para la caracterización del "bullying" (Olweus, 1993; Rugby, 2001) los porcentajes se reducen considerablemente. Estos resultados están en la misma línea de los obtenidos en el estudio del Defensor del Pueblo (2000). Destaca por otro lado el parecido entre los porcentajes de las situaciones vividas como víctima y agresor. En general, los varones son objeto más frecuente de las agresiones de los compañeros que las mujeres en las agresiones directas o abiertas y no en la agresión relacional. Son los varones también los más implicados en las conductas de agresión. Estos resultados están en la línea de los encontrados en investigaciones anteriores (Crick y Grotpeter, 1995; Crack, 1996; Paquette y Underwood, 1997; Underwood, Galen y Paquette, 2001). En lo que respecta a la edad, en este caso operacionalizada en el ciclo educativo de la ESO se han encontrado numerosas diferencias, tanto en conductas relacionales, como en otras abiertas de intimidación, así como de amenazas a las propiedades de los sujetos, tanto en la situación de víctima, como de agresor. Los resultados parecen indicar un incremento en los sujetos mayores. Es difícil establecer la convergencia con investigaciones

anteriores, dado el rango limitado de edades en esta investigación. El hecho de proceder de la inmigración no parece ser muy relevante en las situaciones de acoso, puesto que no se encontraron diferencias en las conductas como agresor y solamente en tres situaciones vividas como víctima, una de carácter relacional y dos relacionadas con la intimidación.

El análisis de conglomerados utilizado estableció claramente los cuatro tipos de roles de las situaciones de agresión en los centros educativos, en la misma línea de otras investigaciones en las que se establecieron por procedimientos "a priori" (Boulton y Underwood, 1992; Olweus, 1993, 2001; Boulton y Smith, 1994; Pellegrini, Martín y Brooks, 1999; Haynie et al., 2001; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2001; Dixon, 2002; Leary, Kowalski, Smith y Phillips, 2003; Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman y Abou-ezzeddine, 2005; Unnever, 2005; Veenstra et al., 2005). Las nominaciones de los iguales en diferentes atributos se han mostrado muy fiables y con una elevada capacidad para establecer perfiles diferenciadores entre los cuatro tipos de sujetos. Estos perfiles son similares a los encontrados

en las investigaciones mencionadas, utilizando otros procedimientos de medida, generalmente de autoinforme. Se ha encontrado que los sujetos que agreden (grupos 3 y 4) destacan en conductas de externalización e impulsividad y menos conductas prosociales. Los sujetos caracterizados por atributos típicos de víctimas, se encuentran en los grupos 2 y 4, siendo los sujetos víctimas-agresores, los que más destacan por las dificultades de comunicación y retraimiento.

Los resultados ponen de relieve la especial gravedad en cuanto a la frecuencia de implicación en las diferentes situaciones del grupo de víctimas-agresores. En la línea de los resultados esperables, se encontró una mayor presencia masculina en los dos grupos que agraden a los compañeros (agresores y víctimas-agresores), pero no entre las víctimas puras. También es interesante la menor implicación de las mujeres en estas situaciones. Destaca la mayor participación del grupo de los agresores puros en las situaciones de Agresión Relacional y menor implicación que la del grupo de Víctimas-Agresores, en las agresiones directas y contra la propiedad, así como en las situaciones de intimidación más graves.

En cuanto a las relaciones con los resultados académicos, son los dos grupos de agresores los que tienen peores calificaciones, no encontrándose diferencias entre las víctimas y los sujetos no implicados. También son interesantes los resultados encontrados en las relaciones con los padres, que muestran una conducta más autoritaria en los padres en los dos grupos de víctimas.

En cuanto a las relaciones entre las características de estatus sociométrico y los cuatro tipos de roles, destaca sobre todo el bajo estatus entre los iguales de los sujetos víctimas (puros y agresores). Son estos grupos los que reciben menos elecciones, son más rechazados y tienen menor preferencia social. Los sujetos agresores puros no muestran diferencias en estos aspectos con los sujetos no implicados. En cuanto a las clasificaciones en tipos de estatus, son los grupos de sujetos populares y los rechazados, los que muestran relaciones con la tipología de la agresión, encontrándose sobrerrepresentados los sujetos víctimas y víctimas-agresores entre

los rechazados. También se encuentra una mayor representación de los no implicados y de los agresores en el grupo de los populares. Estos resultados son coincidentes con los encontrados en otras investigaciones (Coie et al., 1992; Luther y McMahon, 1996; Pellegrini, et al., 1999; Bagwell et al., 2000; Perry et al., 2001; Schuster, 2001; Leese, et al., 2002; Salmivalli y Nieminen, 2002).

La posibilidad de diferenciar tres tipos de roles problemáticos en las situaciones de agresión en los centros educativos, caracterizados por perfiles bien diferenciados, tiene importantes implicaciones para las políticas de prevención y mejora de la convivencia en los centros. Deberá dedicarse especial atención al grupo de víctimas-agresivas, ya que aunque inferiores en número, muestran un perfil mucho más grave en todos los indicadores contemplados en este estudio.

Referencias

- Bagwell, C.L., Coie, J.D., Terry, R.A., & Lochman, J.E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 280-305.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M.J., & Underwood, K. (1992). Bully victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Carlson, G.A. (1995). Commentary: National plan for research on child and adolescent mental health disorders. *Archives of General Psychiatry*, 52, 724-726.
- Cillessen, A.H.N., Bukowski, W.M., & Haselager, G.J.T. (2000). Stability of sociometric categories. En A.H.N. Cillessen & W.M. Bukowski (Eds.), *recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. New directions for child and adolescent development*, No. 88. (pp.3-11). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Coie, J.D., Dodge, K., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analy-

- sis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J.D., Lochman, J.E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Coie, J., Terry, R.A., Zariski, A., & Lochman, J. (1995). Early adolescent social influences on delinquent behaviour. En J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 229-244). New York: Cambridge University Press.
- Craig, W.M. (1998). The relationships among bullying, victimisation, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and psycho-social adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., & Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: INJUVE.
- Dixon, M.M. (2002). Surviving middle school, junior high, and high school as a hunted outsider. Retrieved September, 2002 from <http://www.raven-day-s.org/raven.html>
- Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Pettit, G.S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child development*, 68, 278-294.
- Haynie, D.L., Nansel, T.R., Eitel, P., Davis Crump, A., Sailor, k., Yu, K. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hodges, E.V.E., Malone, M-J., & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Lagerspeltz, K-M-, Björqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 years old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Leary, M-R., Kowalski, R.M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Lease, A.M., Kennedy, C.A., & Axelrod, J.L. (2002). Children's social construction of popularity. *Social Development*, 11, 87-109.
- Luther, S., & McMahon, T. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 581-603.
- Maasen, G., Akkermans, W., & Van der Linden, J. (1996). Two-dimensional sociometric status determination with rating scales. *Small Group Research*, 27, 56-78.
- Maassen, G.H., van Boxtel, H.W., & Goosness, F.A. (2005). Reliability of nominations and two-dimensional rating scale methods for sociometric status determination. *Applied Developmental Psychology*, 26, 51-68.
- Miller-Johnson, S., Coie, J., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., & CPPR Group (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 217-230.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying beha-

- viours among US youth. Prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Newcomb, A.F., & Bukowski, W. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Ollendick, T.H., Weist, M.D., Borden, M. C., & Greene, R.W. (1992). Sociometric status and academic, behavioural, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools: What we know and what we can do*. Williston, VT: Blackwell Pub.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. University of Bergen.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: tackling the problem. *The OECD Observer*, 225, 24-26.
- Paquette, J., & Underwood, M. (1997). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 242-266.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment. Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims. Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Perry, D.G., Kusel, S.J., & Perry, L.P. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Perry, D.G., Perry, L.C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- Perry, D.G., Williard, J., & Perry, L.C. (1990). Peer's perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Rigby, K. (2001). What is bullying? Defining bullying. A new look at an old concept. <http://www.education.unisa.edu.au/bullyind/define.html>
- Rigby, K., Cox, I., & Balck, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *Journal of Social Psychology*, 137, 357-368.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian schoolchildren: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Sandstrom, M.J., & Coie, J.D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.
- Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized*. (pp.290-309). New York. Guilford Press.
- Schwartz, D., Proctor, L.J., & Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen, & S. graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. (pp.147-174). New York. Guilford Press.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development*, 68, 665-675.
- Smith, PK & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying :findings from a survey of English schools alter a decade of research. *Childhood*, 7, 193-212.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. En A.H.N. Cillessen & W.M. Bukowski (Eds.), *recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. New directions for child and adolescent development*, No. 88. (pp.27-53). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Toblin, R.L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., & Abo-ezzedine, T. (2005). *Social-cognitive and behavioural attributes of aggressive victims of bull-*

- ying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Underwood, M., Galen, B., & Paquette, J. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression. Why can't we all just get along? *Social Development*, 10, 248-266.
- Unnever, J.D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Unnever, J.D., & Cornell, D. (2003). The culture of bullying. *Journal of School Violence*, 2, 5-27.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., de Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- Vossekuil, B., Fein, R.A., Reddy, M., Forum, R., Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, DC: US Secret Service and US department of education
- Wiggins, J.S., & Winder, C.L.(1961). The Peer Nomination Inventory: An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys. *Psychological Reports*, 9, 643-677.