

INVESTIGACIONES

VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN INSTRUMENTO PARA SU EVALUACIÓN

PEER VICTIMIZATION IN PRIMARY EDUCATION: AN ASSESSMENT TOOL

BEATRIZ LUCAS MOLINA¹
ROSA PULIDO VALERO¹
GEMA MARTÍN SEOANE¹
SONSOLES CALDERÓN LÓPEZ¹

Fecha de Recepción: 20-04-3008

Fecha de Aceptación: 26-06-2008

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue la elaboración y validación de un autoinforme con el fin de conocer la naturaleza multidimensional de la violencia entre iguales en Educación Primaria. Los participantes fueron 408 niños y niñas de 8 a 13 años. El cuestionario reveló dos estructuras tridimensionales distintas del constructo en función del rol desempeñado en el episodio de violencia, ambas compuestas por tres dimensiones básicas: la “violencia verbal y exclusión”, la “violencia física” y el “ataque a la propiedad”, y respaldadas con elevados valores de consistencia interna. También se estudiaron las diferencias en función del género y del curso en ambas estructuras, encontrándose que los chicos de 3º y 5º de Primaria eran los que tenían mayor riesgo de sufrir y ejercer la violencia contra sus iguales. Este trabajo nos proporciona una mejor comprensión de la violencia entre iguales así como posibles orientaciones para su prevención.

¹ Universidad Complutense de Madrid.

PALABRAS CLAVE

Violencia entre iguales, Medida, Educación Primaria.

ABSTRACT

The aim of this study was to develop and validate a self-report scale covering the multidimensional nature of victimization among primary school children. The participants were 408 children aged 8 to 13. The questionnaire revealed two different structures of the construct as according to the role played during the violence event –either as a victim or as an aggressor. Both of them had satisfactory internal consistency and were made up of three basic dimensions –verbal violence and exclusion, physical violence, and attack on property. Differences by gender and school year were also examined. Findings showed that boys in the 3rd and 5th year reported higher levels of victimization at school. A better understanding of the victimization and some prevention indications resulted from this study.

KEY WORDS

Peer victimization, Measurement, Primary School.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años son varios los autores que defienden la existencia de dos líneas generales de aproximación al fenómeno de la violencia entre escolares (Juvonen y Graham, 2001; Schäfer, Werner y Crick, 2002). Una, de mayor tradición europea y que tiene su origen en el estudio pionero de Olweus (1993), centrada en el denominado *bullying*, traducido al español como *acoso escolar*: un tipo de comportamiento agresivo que un agresor ejerce de forma intencional y repetida sobre una víctima que se encuentra en una relación de poder asimétrica frente a aquél. La otra, proveniente de Estados Unidos y Canadá, ha adoptado la denominada *victimización general*: un tipo de violencia entre escolares que difiere del acoso escolar en cuanto a que no implica ni una repetición del acto agresivo ni un desequilibrio de poder (por ejemplo, Perry, Kusel y Perry, 1988; Schwartz, Dodge y Coie, 1993).

En el presente trabajo, aunque vamos a aunar los resultados obtenidos por ambas líneas de investigación, emplearemos el término *violencia entre iguales* o *violencia entre escolares* para referirnos al fenómeno de estudio en el sentido dado por el enfoque de la *victimización general*, incluyendo en dicho concepto tanto los actos de agresión que implican un abuso de poder como aquellos que se producen entre alumnos de fortaleza similar e incluso entre amigos.

La violencia entre iguales tiene una amplia incidencia en todo el mundo,

siendo particularmente alarmante entre los países desarrollados (Akiba, LeTendre, Baker y Goesling, 2002; Craig y Harel, 2004). Por ejemplo, Pellegrini, Bartini y Brooks, (1999) encontraron en Georgia que un 14% de la muestra eran agresores, y un 18% víctimas. Datos que no se alejaban demasiado de los encontrados por Smith y Sharp (en 1994 en Inglaterra) y por Olweus (en 1993 en Noruega). También existen cifras cercanas a estos porcentajes en países como Italia, Portugal, Alemania, Japón, etc. Asimismo, en España se han encontrado tendencias similares en estudios realizados tanto a nivel nacional como autonómico (por ejemplo, Ararteko, 2006; Defensor del Pueblo, 2006; Martín Seoane, Pulido Valero y Vera Gómez, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Sin embargo, estos porcentajes resultan difícilmente comparables ya que vienen determinados por la metodología específica empleada en cada investigación. A pesar de ello, en todos estos países se ha detectado una serie de líneas generales respecto a distintas variables. De este modo, respecto al género se observa un mayor número de víctimas y de agresores entre los chicos; y respecto al curso, se produce un descenso significativo de estos porcentajes con la edad entre los 6 y 16 años, con un ligero incremento al comenzar la Educación Secundaria (Bosworth, Espelage y Simon, 1999; Cowie, 2000; Pellegrini, 2002).

Desde ambos enfoques se ha visto que este tipo de relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresi-

vos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y desarrollo normal de los aprendizajes (Boivin, Hymel, y Hodges, 2001; O'Moore y Kirkham, 2001), efectos que pueden incluso perdurar hasta la vida adulta (Olweus; 1994; Roland, 2002; Schäfer et al., 2004). Pero las consecuencias no son sólo devastadoras para las víctimas, Olweus (1994) encontró que el 60% de los alumnos que entre 6º y 9º curso declararon ser agresores fueron arrestados al menos una vez a la edad de 24 años. Además, la agresión a los compañeros correlaciona con otros problemas, como el abuso de drogas y alcohol (Nansel et al., 2001).

Otro aspecto menos estudiado de la violencia entre escolares, y sobre el que se va a centrar el presente trabajo, ha sido el relacionado con el análisis de su naturaleza multidimensional. Parece que existe un acuerdo entre los investigadores en señalar que la violencia entre iguales puede ser directa (pegar, empujar, insultar, etc.) o indirecta/relacional (ignorar, contar mentiras sobre el otro, etc.) (Björkqvist, 2001; Vaillancourt, Brendgen, Boivin y Tremblay, 2003). De ellas, la directa es más común entre los chicos y la indirecta o relacional entre las chicas (Björkqvist, Lagerspetz y Österman, 1992; Crick y Grotpeter, 1995; Owens, Dali y Slee, 2005). Sin embargo, algunos estudios no reflejan estas diferencias de género (por ejemplo, Nansel et al., 2001; Tapper y Boulton, 2004; Toldos, 2005). Por otra parte, existe cierta confusión a la hora de establecer una nomenclatura clara para este tipo de violencia catalogado como típicamente femenino: mientras unos auto-

res prefieren el término de indirecta (Björkqvist et al., 1992) otros prefieren denominarla relacional (Crick y Grotpeter, 1995).

Mynard y Joseph (2000) plantearon, ante la gran profusión de terminología relacionada con la violencia entre iguales, en particular la indirecta y/o relacional, la necesidad de delimitar la estructura de este constructo. A partir de dicha estructura, se podría crear un sistema de categorización básico que guiase las evaluaciones de este fenómeno permitiendo, de este modo, comparar y contrastar sin ningún riesgo los resultados obtenidos en distintas investigaciones.

Con este objetivo, realizaron un estudio en el que encontraron cuatro tipos de victimización entre iguales: física, verbal, manipulación social (intentar que no caiga bien a otros, hacer que otros no le hablen, etc.) y ataques a la propiedad. Mynard y Joseph (2000) detectaron diferencias de género en el uso de las cuatro modalidades de violencia: los alumnos preferían las agresiones físicas y los ataques sobre las pertenencias de los otros; las alumnas solían utilizar más la manipulación social para agredir a sus compañeros; y no se encontraron diferencias en la agresión verbal.

En España también son pocos los estudios que han analizado la naturaleza multidimensional de la violencia entre iguales. Entre ellos destacamos los realizados por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004) entre adolescentes, en los que diferenciaron entre: 1) violen-

cia de exclusión y rechazo (insultar, ignorar, rechazar, etc.); 2) violencia de gravedad media (pegar, romper cosas, robar cosas, etc.); y 3) violencia grave (amenaza con armas o abuso sexual).

Gran parte de las investigaciones realizadas en España sobre este fenómeno se han centrado principalmente en el tramo de Secundaria dejando de lado la Educación Primaria, hecho posiblemente motivado por la mayor visibilidad y consecuente alarma social generada tras los últimos episodios violentos ocurridos en esa etapa educativa.

Con el presente estudio se pretende elaborar y validar un instrumento que nos ayude a conceptualizar el fenómeno de la violencia entre iguales en la etapa de Educación Primaria, un tramo bastante olvidado entre los investigadores españoles. Con este instrumento y los ya existentes para el nivel de Secundaria, podríamos conocer cuál es la evolución del fenómeno desde los primeros hasta los últimos años de la escolaridad obligatoria.

Las hipótesis que pretendemos contrastar son: 1) El autoinforme elaborado y validado revelará una estructura multidimensional de la violencia entre iguales en Educación Primaria; 2) El número de experiencias de violencia entre iguales disminuirá con el curso; 3) Los chicos sufrirán y ejercerán con mayor frecuencia que las chicas las conductas de agresión física; y 4) Las chicas sufrirán y ejercerán con mayor frecuencia que los chicos las conductas de exclusión y manipulación social.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 408 alumnos: 228 niños (55,90%) y 180 niñas (44,10%), provenientes de cuatro centros de primaria, tres de la red pública y uno de la privada-concertada de Madrid. La media de edad fue de 10,49 años con una desviación típica de 1,21 y un rango comprendido entre 8 y 13 años. La muestra fue incidental.

Variables y su medida

El instrumento elaborado en la presente investigación se denomina *Cuestionario de Evaluación de la Violencia Entre Iguales en Educación Primaria (CEVIEP)* y parte de un modelo teórico que conceptúa la violencia entre iguales como un constructo multidimensional. Para su desarrollo se realizó una revisión de todos aquellos trabajos, tanto nacionales como internacionales, cuyo objetivo había sido el análisis de la estructura multidimensional de la victimización, así como entrevistas a profesores y observaciones a niños y niñas en situaciones de recreo y aula.

Este cuestionario pretende evaluar las situaciones de violencia entre iguales que se producen en la escuela, preguntando a los niños y niñas por la frecuencia con la que sufren o ejercen una serie de conductas violentas de distinta naturaleza siguiendo una metodología similar a las empleadas en otros estudios realizados sobre este fenómeno (Díaz-Aguado et al., 2004; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

El autoinforme inicial fue sometido a un estudio piloto sobre 135 niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Primaria con el fin de comprobar la comprensión de las preguntas en estos niveles de edad. El cuestionario final estaba compuesto por un total de 38 preguntas tipo Likert de 4 puntos (MUCHO, BASTANTE, POCO, NUNCA).

Procedimiento

Como requisito para la evaluación del alumnado se exigía la presentación de la carta de autorización de los padres.

La aplicación del instrumento de evaluación fue colectiva previa explicación a los niños y niñas de las instrucciones e indicaciones necesarias para su adecuada cumplimentación. No obstante, a lo largo de la sesión la investigadora iba leyendo el cuestionario en voz alta para comprobar la comprensión del alumnado. La sesión de evaluación tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Las instrucciones dadas a los alumnos incluían una breve explicación sobre el propósito del estudio y hacían especial énfasis en la confidencialidad de los datos

RESULTADOS

Dimensionalidad del CEVIEP

Las diecinueve *situaciones de victimización* fueron sometidas a un análisis

de componentes principales seguido de rotación Promax. Siguiendo la orientación proporcionada tanto por el *criterio de Kaiser*, como por el *Scree test*, fueron retenidos tres factores, que en su conjunto explican el 47,64% de la varianza total:

1) *Victimización verbal, exclusión y manipulación social*: Incluye 9 elementos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 17; mostrando una consistencia interna de 0,82 (IC 95%: 0,79-0,84), unos índices de discriminación que oscilan entre 0,46 y 0,62, y una correlación media entre elementos de 0,34.

2) *Victimización física*: Incluye 6 ítems: 13, 14, 15, 16, 18 y 19, que muestran una consistencia interna de 0,80 (IC 95%: 0,77-0,83), elevados coeficientes de discriminación que oscilan entre 0,52 y 0,62, y una correlación media entre ítems de 0,40.

3) *Ataques a la propiedad*: Con los ítems: 9, 10, 11 y 12 que alcanzan un coeficiente alpha de 0,70 (IC 95%: 0,64-0,74), una correlación media entre elementos de 0,37 y unos índices de discriminación que oscilan entre 0,45 a 0,53

En la Tabla 1 se presenta la matriz de configuración de saturaciones superiores a 0,3.

Como era de esperar, dada la naturaleza común de los tres tipos de victimización, existió una alta correlación entre los tres factores encontrados: 0,603 entre los dos primeros, 0,420 entre el primero y el tercero y 0,461 entre el segundo y el tercero.

Tabla 1. Matriz factorial rotada. Rotación Promax. Matriz de configuración

Elementos del cuestionario	Componentes		
	1	2	3
Se burlan de mi pelo, de mi ropa, de mi color de piel, etc.(7)	,697		
Hacen que otros niños no me hablen (3)	,686		
Me ignoran (1)	,664		
Me ponen motes que no me gustan (6)	,649		
Hablan mal de mí (8)	,632		
Intentan que no caiga bien a otros niños (4)	,617		
Me dejan de lado al jugar o participar en las actividades (2)	,602		
Me insultan (5)	,508		
Me chantajejan para que haga algo (17)	,481		
Me dan patadas (18)		,857	
Me pegan (19)		,785	
Me empujan (13)		,712	
Me tiran de los pelos (16)		,596	
Me ponen la zancadilla (14)		,590	
Me hacen daño con algo (la punta de un bolígrafo, etc.) (15)		,507	
Me cogen cosas sin mi permiso (9)			,821
Me roban cosas (12)			,682
Me esconden cosas (10)			,651
Me rompen cosas (11)			,650

Para las diecinueve *situaciones como agresor* se realizó el mismo tipo de análisis factorial que en las situaciones de victimización y se encontraron también tres factores que explican un 53,96% de la varianza:

1) *Agresión verbal-exclusión social*: Incluye 6 elementos: 25, 26, 29, 30, 31, 32 que muestran en su totalidad una consistencia interna de 0,80 (IC 95%: 0,76-0,82). La correlación media entre-elementos es de 0,39 y los índices de discriminación oscilan entre 0,46 y 0,61.

2) *Agresión física*: 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43; que muestran en conjunto un valor alpha de 0,854 (IC 95%: 0,83-0,87),

unos elevados índices de discriminación que oscilan entre 0,51 y 0,68 y una correlación media entre ítems de 0,45.

3) *Ataques a la propiedad-manipulación social*. Formado por los ítems: 27, 28, 33, 34, 35, 36. La consistencia interna del conjunto de elementos es de 0,82 (IC 95%: 0,77-0,83). La correlación entre elementos es de 0,42 y los índices de discriminación oscilan entre 0,47 a 0,62.

En la Tabla 2 se presenta la matriz de configuración de saturaciones superiores a 0,3.

Los tres factores anteriores mostraron una alta correlación entre sí: 0,507

Tabla 2. Matriz factorial rotada. Rotación Promax. Matriz de configuración

Elementos	Componentes		
	1	2	3
Ignorándole (25)	,760		
Dejándole de lado al jugar o participar en las actividades (26)	,704		
Insultándole (29)	,683		
Hablando mal de él (32)	,665		
Burlándose de su pelo, de su ropa, de su color de piel, etc.(30)	,529		
Poniéndole motes que no le gustan (31)	,451		
Tirándole de los pelos (40)		,824	
Poniéndole la zancadilla (38)		,696	
Haciéndole daño con algo (la punta de un bolígrafo, etc.) (39)		,603	
Dándole patadas (42)		,588	
Chantajeándole para que haga algo (41)		,571	
Pegándole (43)		,546	
Empujándole (37)		,394	
Intentando que no caiga bien a otros niños (28)			,800
Robándole cosas (36)			,712
Rompiéndole cosas (35)			,707
Haciendo que otros niños no le hablen (27)			,635
Cogiéndole cosas sin su permiso (33)			,559
Escondiéndole cosas (34)			,545

entre los dos primeros, 0,509 entre el primero y el tercero y 0,548 entre el segundo y el tercero.

Diferencias en función del curso

Para los siguientes análisis y los relacionados con las diferencias en función del género se obtuvieron las puntuaciones factoriales mediante el método de la regresión, a partir de las cuales se obtuvieron otras tipificadas con una media de 50 y una desviación típica de 10 con el fin de facilitar la interpretación de los resultados.

El contraste F de Brown-Forsythe con los grados de libertad corregidos (3 y

374,61 gl), ya que no se cumplió el supuesto de homogeneidad de las varianzas, puso de relieve diferencias estadísticamente significativas en el factor *victimización física* en función del curso (F de B-F=8,617; $p<0,001$). Según reveló el contraste a posteriori de Games-Howell, sólo existieron diferencias estadísticamente significativas ($p<0,01$) entre las medias obtenidas por los alumnos de 3º (54,20) y los de 4º (48,82) y 6º (47,42), siendo siempre superiores las de 3º.

Estos resultados confirmarían la hipótesis 2 que predecía un descenso de las situaciones de victimización en función del curso, aunque sólo para las situaciones de *violencia física*.

Tabla 3. Diferencias en las situaciones de agresión según el curso

<i>Factores</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>F de B-F (gl)</i>	<i>Games-Howell</i>
Agresión verbal y exclusión	3º	89	49,47	8,62	8,410*** (3 y 347,41)	6º,5º y 3º > 4º
	4º	107	46,35	7,01		
	5º	99	52,52	12,14		
	6º	113	51,67	10,41		
	Total	408	50	10,00		
Agresión física	3º	89	51,48	10,29	4,328** (3 y 333,17)	5º y 3º > 4º
	4º	107	47,73	6,53		
	5º	99	52,10	12,44		
	6º	113	49,14	9,65		
	Total	408	50	10,00		
Ataques a la propiedad y manipulación social	3º	89	52,66	11,51	4,675** (3 y 303,74)	5º y 3º > 4º
	4º	107	47,66	4,34		
	5º	99	50,95	12,25		
	6º	113	49,29	9,91		
	Total	408	50	10,00		

** p< 0,01; *** p< 0,001

Como se advierte en la Tabla 3 y el contraste de Levene puso de relieve, las varianzas de los cursos 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 cursos y el de Games-Howell para los contrastes a posteriori. El test de Brown-Forsythe reveló diferencias estadísticamente significativas en las tres formas de agresión en función del curso. El de Games-Howell mostró que fueron los alumnos de 5º los que ejercieron más frecuentemente el rol de agresor. Sólo les sacaron ventaja los alumnos de 3º en las experiencias relacionadas con el *ataque a la propiedad-manipulación social*. Por otra parte, fueron los alumnos de 4º los que obtuvieron las puntuaciones más bajas en todos los factores.

Estos resultados irían en contra de la hipótesis 2, que predecía un descenso en las situaciones de agresión con la edad. Por lo que dicha hipótesis sólo se confirmaría para la violencia física que los alumnos declaran sufrir en la escuela y no para la que declaran ejercer.

Diferencias en función del género

Los contrastes *t de Student* unilaterales únicamente pusieron de relieve diferencias estadísticamente significativas en las situaciones de *victimización física*, en las que los chicos puntuaban más alto que las chicas ($t(406) = -2,440$; $p<0,05$).

Este resultado confirmaría la hipótesis 3, en la que se predecía que los

chicos sufrirían más situaciones de *violencia física* que las chicas.

En cuanto a las situaciones de agresión, las puntuaciones obtenidas por los chicos en los tres factores fueron mayores que las obtenidas por las chicas. Sin embargo, el estadístico *t de Student* unilateral sólo reveló la existencia de diferencias de género en dos situaciones:

Relación entre las situaciones vividas como víctima y como agresor

Como puede observarse en la Tabla 4, existe relación entre ambos papeles, sobre todo entre las experiencias de *agresión física* y *ataques a la propiedad* (0,329); siendo algo menor entre las situaciones de *agresión verbal-exclusión* y *victimización física* (0,176).

Tabla 4. Correlaciones entre las situaciones de victimización y agresión (N=408)

		AGRESIÓN		
		Verbal exclusión	Física	Ataques a la propiedad y manipulación
VICTIMIZACIÓN	Verbal, exclusión y manipulación	,177**	,220**	,255**
	Física	,176**	,299**	,222**
	Ataques a la propiedad	,242**	,329**	,319**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

las relacionadas con la *agresión verbal-exclusión social* ($t(406) = -2,053$; $p < 0,05$) y con el *ataque a la propiedad-manipulación social* ($t(406) = -2,389$; $p < 0,05$).

Estos resultados no confirmarían ni la hipótesis 3 referida a la mayor participación de los chicos en las situaciones de *agresión física*, ni la hipótesis 4 sobre la mayor participación de las chicas en las situaciones de *exclusión y marginación*.

DISCUSIÓN

El constructo de la violencia entre iguales

El objetivo principal del presente estudio era la elaboración y validación de un instrumento que nos permitiese conocer la naturaleza multidimensional de la *violencia entre iguales en Educación Primaria*.

Los resultados reflejados por los análisis factoriales revelan la natura-

leza multidimensional de la violencia entre iguales en esa etapa educativa, como predecía la hipótesis 1, tanto desde el punto de vista de la víctima como del agresor. Sin embargo, existen ligeras variaciones en dicha estructura en función del rol desempeñado en el episodio de violencia.

En cuanto a las *situaciones de victimización*, existen tres dimensiones independientes claramente diferenciadas y respaldadas por elevados valores de consistencia interna: la “victimización verbal-exclusión-manipulación social” ($\alpha=0,82$); la “victimización física” ($\alpha=0,80$) y los “ataques a la propiedad” ($\alpha=0,70$).

Este resultado, frente a las clasificaciones de Björkqvist et al., (1992) y Crick y Grotpeter (1995), sigue la línea del encontrado por Mynard y Joseph (2000), que diferenciaron cuatro tipos de experiencias de victimización: la verbal, la física, la manipulación social y los ataques a la propiedad. En el presente estudio, las modalidades de victimización verbal y de manipulación social, vendrían recogidas en un único factor.

Respecto a las *situaciones de agresión*, también encontramos tres dimensiones cuyo contenido es sensiblemente diferente al hallado en las experiencias como víctima: la “agresión verbal-exclusión social” ($\alpha=0,80$); la “agresión física” ($\alpha=0,85$); y, por último, los “ataques a la propiedad-manipulación social” ($\alpha=0,82$). Al igual que en el caso anterior, existen altas correlaciones entre los tres factores extraídos.

Esta estructura tridimensional es cercana a la descrita por Mynard y Joseph (2000) aunque con ligeros cambios relacionados con las conductas de manipulación social –como ocurría para la victimización– que en este caso forman parte del factor de ataques a la propiedad.

Estos resultados plantean la necesidad de profundizar en el estudio del papel que desempeñan las conductas de manipulación social en los episodios de violencia. Para ello, sería necesario incluir algunos ítems más sobre este aspecto (el CEVIEP sólo cuenta con dos) y determinar de esta manera su relación con otros tipos de agresión.

De este modo, podemos decir que el cuestionario nos ha revelado dos estructuras de la violencia entre iguales: una en función del punto de vista de las víctimas; y otra en función del punto de vista de los agresores.

Ambas estructuras están compuestas por tres dimensiones básicas: la “violencia verbal y exclusión”, la “violencia física” y el “ataque a la propiedad”. La única diferencia entre ellas es la inclusión de las conductas de “manipulación social” en un tipo u otro de violencia. Las víctimas parecen percibir esta modalidad de agresión cercana a la “violencia verbal y exclusión”, mientras que los agresores la perciben próxima al “ataque a la propiedad”. Esta diferencia podría estar reflejando distintas formas de conceptualizar esta forma de violencia: mientras que unos la viven como más cercana a lo que es el rechazo y la exclu-

sión, los otros la viven como una forma de acoso ante la cual la víctima queda totalmente indefensa.

Por consiguiente, de este resultado se deduce que la víctima parece percibir todas aquellas conductas violentas de *carácter más psicológico* en un único factor, centrándose en aquello que está siendo atacado y distinguiéndolo por tanto, de las “agresiones físicas” y de los “ataques a la propiedad”. Sin embargo, los agresores parecen percibir los episodios de violencia en función de la mayor o menor *visibilidad* de éstos. De este modo, las tres dimensiones corresponderían a distintos grados de visibilidad que de mayor a menor serían: la “agresión física”, la “agresión verbal-exclusión” y el “ataque a la propiedad-manipulación social”.

Diferencias en función del curso

Los resultados encontrados en relación con el curso no siguen la misma dirección de los obtenidos en estudios realizados en Educación Primaria (Cowie, 2000; Smith y Sharp, 1994), en los que se producía un descenso de la violencia entre iguales a partir de los 6 años con un considerable incremento al inicio de la preadolescencia.

En el presente trabajo las diferencias encontradas entre los cursos no siguen la tendencia anterior, sino que se encuentra que 3º y 5º son los cursos de mayor riesgo de violencia entre iguales.

Los altos niveles de agresión existentes en 3º y en 5º podrían explicarse a través de la *Teoría del Dominio* de Pellegrini (2002), como un posible resultado de la estructura organizativa de gran parte de nuestros centros educativos. Según el anterior autor, el incremento en los episodios de maltrato entre escolares que se produce al inicio de la Educación Secundaria, se debe a la re-negociación del poder o del dominio que tienen que realizar los alumnos para conseguir una posición social entre sus nuevos compañeros. Para obtenerla, los escolares tenderían a emplear la violencia contra sus iguales. Tanto 3º como 5º suponen el inicio del segundo y tercer ciclo de Primaria respectivamente. En ambos cursos se suele producir, como en los centros que participaron en la presente investigación, un cambio de tutor y también de compañeros. Además, los niños de 3º dejan de compartir los recreos con el alumnado de Infantil y primer ciclo de Primaria para pasar a hacerlo con los de 4º y tercer ciclo, en un contexto menos protegido. Todos estos cambios pueden influir en la posición social de los niños dentro de su aula y de su escuela.

Por consiguiente, los elevados niveles de agresión existentes en 3º y 5º pueden venir explicados por la interacción del niño con las características del entorno en el que se desenvuelve. Esto plantea la necesidad de proporcionar un contexto de calidad y de incluir en los programas de prevención alternativas al uso de la violencia como recurso con el que obtener poder y protagonismo.

Diferencias en función del género

Los resultados obtenidos en este trabajo reflejan tendencias similares a los encontrados en otros estudios según los cuales la violencia física era más frecuente entre los chicos y la indirecta más entre las chicas (Björkqvist, 2001; Owens et al., 2005). Como pasamos a detallar a continuación, los resultados obtenidos en el presente trabajo apoyan en parte los anteriores.

Respecto a las *situaciones de victimización*, los chicos, como predecía nuestra hipótesis 3, declaran sufrir episodios de violencia física con mayor frecuencia que las chicas. Sin embargo, aunque las chicas obtengan puntuaciones más altas que los chicos en la “victimización verbal-exclusión-manipulación social” y en las “agresiones a la propiedad”, estas diferencias no resultan significativas. Por consiguiente, no se cumple nuestra hipótesis 4.

Respecto a las *situaciones de agresión*, vemos que, en contra de lo esperado, los chicos manifiestan haber participado más que las chicas tanto en episodios de “agresión verbal-exclusión” como en “ataques a la propiedad-manipulación social”, sin existir diferencias en cuanto a su participación en “agresiones físicas” hacia otros compañeros. Por lo tanto, no se cumplen las hipótesis 3 y 4 referidas a la agresión.

Estos resultados tendrían dos posibles explicaciones: 1) la tendencia de los chicos, observada en otros estudios (Bosworth et al., 1999), a infravalorar en los autoinformes su participación en las

situaciones de agresión, así como la gravedad de éstas; y/o 2) el incremento de la participación de las chicas en situaciones de violencia, detectado en algunas observaciones recientes, y atribuido a la tendencia de algunas chicas a copiar la identidad violenta del estereotipo masculino tradicional, una tendencia que convendría tener en cuenta en los programas de intervención (Díaz-Aguado, 2006).

En conclusión, el instrumento elaborado en el presente trabajo pone de relieve la naturaleza multidimensional del constructo de la violencia entre iguales en Educación Primaria. Asimismo, nos proporciona una herramienta válida para conocer la prevalencia, así como avanzar en la comprensión del fenómeno en esta etapa educativa (por ejemplo, a través del estudio de su relación con indicadores de ajuste escolar y socioemocional). En definitiva, nos ofrece un instrumento útil y sencillo a partir del cual obtener información clave para la adecuada detección y prevención de estas conductas en Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akiba, M., LeTendre., G. K., Baker, D. P., y Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39, 829-853.

Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria: Ararteko.

- Bjorkqvist, K. (2001). Comments to "Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along?": Different names, same issues. *Social Development*, 10, 272 – 274.
- Bjorkqvist, D., Lagerspitz, K., y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boivin, M., Hymel, S., y Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265 – 289). New York: Guilford.
- Bosworth, K., Espelage, D., y Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students, *Journal of Early Adolescence*, 19, 3, 341-362.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive behavior*, 26, 85-97.
- Craig, W. M., y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, y V. Barnekow (Eds). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HSBC) study*. Copenhagen: WHO Publications, pp. 133-144.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: INJUVE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Juvonen, J., y Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer harassment in school: The Plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons- Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- Martín Seoane, G., Pulido Valero, R., y Vera Gómez, R. (2005). *Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid: Análisis y posibi-*

lidades de intervención. Madrid: Premio de Psicología del Colegio Oficial de Psicólogos.

Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional Peer-victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.

Olweus D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for victims and an effective school-based intervention program. En L. R. Huesmann (Ed). 1994. *Aggressive behavior: Current Perspectives*. New York: Wiley.

O'Moore, A. M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). Violencia escolar: mito o realidad. Sevilla: Mergablum.

Owens, L., Dali, A., y Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school. *Aggressive Behavior*, 31, 1-12.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominance relations perspective. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.

Pellegrini, A. D., Bartini, M., y

Brooks, F. (1999). School bullies, victims and Aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.

Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.

Schäfer, M., Werner, N. E., y Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problem among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.

Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., y Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.

Schwartz, D., Dodge, K. A., y Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.

Smith, P. K., y Sharp, S. (Eds.) (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.

Tapper, K., y Boulton, M.

(2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.

Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish

adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.

Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., y Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development*, 74, 1628 – 1638.